



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo

Isabel de Campos Fernandes Teixeira

A ESCRITA CRIATIVA COLABORATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: projeto “Storytellers”

Mestrado em Educação
Especialidade Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

Sinto que cumpri mais uma etapa da minha vida e não poderia concluí-la sem agradecer a todos que tornaram possível esta minha aventura.

As minhas primeiras palavras de gratidão são dirigidas à minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Almeida Peixoto, pela disponibilidade incondicional, profissionalismo, apoio e estímulo ao longo deste percurso. Agradeço também os conselhos e dicas tão sabiamente deixados...

A todos os docentes da ESE de Viana do Castelo que lecionaram as disciplinas que integram este mestrado, por terem ampliado os meus conhecimentos e me terem transmitido uma nova abordagem da Supervisão Pedagógica.

Ao Sr. Diretor do Agrupamento onde se desenrolou o estudo, pela amabilidade e disponibilidade demonstradas, desde o primeiro momento, em colaborar com o meu projeto.

Às colegas docentes colaboradoras, por terem aceite ser minhas parceiras neste projeto e terem tão afincadamente nele colaborado, com o objetivo comum de melhorar a aprendizagem dos nossos alunos.

A todos os alunos do nono ano, pelo entusiasmo e interesse com que colaboraram, criando um clima de trabalho colaborativo e agradável.

Por último, quero deixar umas palavras de apreço à minha família, em especial ao meu marido, pelo carinho, paciência e compreensão demonstrados, tendo-me apoiado incondicionalmente nesta nova caminhada.

A todos estou profundamente grata!

RESUMO

O estudo realizado tem como objetivo primordial avaliar o impacto da implementação do projeto *Storytellers*, mais concretamente das práticas sistemáticas de escrita em Língua Estrangeira, como contributo para a melhoria da produção escrita dos alunos, numa Escola de um Agrupamento do distrito de Viana do Castelo, durante o ano letivo 2016/2017.

As três questões de investigação formuladas neste estudo foram: Podem as práticas colaborativas da equipa docente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos? Qual a importância da leitura e da escrita nos alunos, no seu desenvolvimento pessoal e académico? e Qual o impacto do projeto de Escrita Criativa Colaborativa *Storytellers* na melhoria da produção escrita dos alunos? Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário efetuado a alunos do 9º ano de escolaridade; videogravação das aulas da docente investigadora; observação direta e focada das aulas das docentes colaboradoras; fichas de trabalho e análise documental, tendo-se procedido à triangulação dos dados.

Pretendeu-se fornecer aos alunos ferramentas pedagógicas, que lhes permitissem melhorar as suas competências de literacia, realizando-se um trabalho colaborativo entre professores, integrando práticas supervisivas colaborativas, auto e heterosupervisão, observando-se comportamentos de impacto centrados nos professores e nos alunos, com vista à delineação de estratégias de superação de dificuldades.

Do projeto *Storytellers* resultou uma produção textual de histórias ilustradas, combinando o domínio de técnicas de escrita e recursos digitais, refletindo-se na melhoria dos resultados académicos dos alunos, tendo sido a média final de conclusão do 9º ano de escolaridade superior à do 7º ano. Os resultados apontam para o envolvimento dos alunos no processo de “aprender a aprender” em LE, tendo para isso contribuído significativamente as práticas colaborativas dos professores associados ao processo de reflexão crítica, alterando as práticas colaborativas de supervisão horizontal entre pares professores/professores e promovendo práticas colaborativas entre alunos/alunos.

Palavras-Chave: Escrita colaborativa, práticas colaborativas; auto e heterosupervisão

ABSTRACT

This study intends to evaluate the impact of a school project named “Storytellers”, more specifically the systematic collaborating practice in a Foreign Language, on the improvement of the students’ writing skills. This study was carried out in a School of a grouping of the District of Viana do Castelo, during the 2016/2017 school year.

The three investigation questions were: Can collaborative teachers’ practice contribute to the improvement of the students’ learning process? What’s the importance of reading and writing to the students’ personal and academic development? and What’s the impact of the creative collaborative writing *Storytellers* project on the improvement of the students’ written production? For the collection of data, 9th grade students filled out a questionnaire; the investigator’s classes were videorecorded; the collaborative teachers’ classes and worksheets were directly supervised and it was made the documentary analysis, proceeding to the triangulation of the achieved data.

It was intended to provide students with educational tools that would enable them to improve their literacy skills, through a collaborative work among teachers, self and co-supervision, which led to the observation of attitudes focused on teachers’ and students’ behaviours, in order to create strategies for overcoming difficulties.

The Storytellers project resulted in a textual production of illustrated stories, combining the techniques of writing and digital devices, reflecting on improving academic results of students in the final of the 9th year of schooling which were higher than in the 7th year.

The results pointed to the students' different involvement in the “learning to learn” process in a Foreign Language with a significant contribution to this the teachers’ collaborative practices associated with the process of critical reflection, changing the collaborative practices of horizontal peer supervision between teachers-teachers and promoting collaboration between students-students.

Key words: Collaborative writing, collaborative practices; self and co-supervision.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE QUADROS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento e relevância do estudo	4
1.1 Contextualização do estudo	5
1.2 Problema a investigar, questões de investigação e objetivos do estudo	10
CAPÍTULO II – Estado da arte	12
2.1 A supervisão e as práticas colaborativas	13
2.1.1 As práticas reflexivas e colaborativas entre docentes.....	21
2.2 Das práticas colaborativas docentes para as práticas colaborativas discentes.....	25
2.3 A promoção da criatividade e das técnicas de escrita em contexto escolar	30
2.4 As práticas colaborativas na auto e heteroavaliação dos alunos	36
2.5 A investigação sobre o ensino e a aprendizagem em LE	38
CAPÍTULO III - Opções metodológicas	42
3.1 Fundamentação das opções metodológicas.....	43
3.2 O desenho do estudo.....	48
3.3 Contexto escolar onde decorreu o estudo	52
3.4 Participantes no estudo	52
3.5 Instrumentos de recolha de dados	55
3.5.1 O inquérito por questionário aos alunos.....	57
3.5.2 As fichas de trabalho	62
3.5.3 A observação de aulas	69
3.5.3.1 Grelhas de observação focada nas aulas.....	70

3.5.3.2 Grelhas de observação focadas nas Fichas de Trabalho	74
3.5.3.3 Videograções	77
3.5.3.4 Os diários de bordo	79
3.5.4 Análise documental	81
3.6 Plano do estudo	82
CAPÍTULO IV – Apresentação e discussão dos resultados	85
4.1 Processo de análise e interpretação dos dados	86
4.2 Apresentação e discussão dos resultados do questionário aos alunos.....	86
4.3 Análise dos dados dos documentos oficiais externos	104
4.4 Apresentação e análise dos dados dos documentos oficiais internos	109
4.5 Análise dos instrumentos de observação	112
4.5.1 Análise dos dados dos diários de bordo e videograções	113
4.5.2 Análise dos dados da observação direta focada.....	125
4.5.2.1 Observação das aulas de Inglês.....	125
4.5.2.2 Observação das aulas de Educação Visual	129
4.6 Análise dos resultados das fichas de avaliação formativa	138
4.7 Impacto do Projeto na melhoria dos resultados dos alunos e das práticas dos professores.....	157
CAPÍTULO V – Considerações finais	163
5.1 Conclusões do estudo	164
5.2 Limitações do estudo	168
5.3 Recomendações para futuros estudos	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
ANEXOS.....	178
ANEXO 1 PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO	179
ANEXO 2 MATERIAL DE APOIO AO PROJETO	180
ANEXO 3 DIÁRIOS DE BORDO.....	187
ANEXO 4 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING	202
ANEXO 5 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING	204
ANEXO 6 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING	206
ANEXO 7 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING	208
ANEXO 8 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING	210
ANEXO 9 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING	212
ANEXO 10 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	214
ANEXO 11 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	216

ANEXO 12 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	218
ANEXO 13 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	220
ANEXO 14 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	222
ANEXO 15 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	224
ANEXO 16 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	226
ANEXO 17 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV	228
ANEXO 18 PRÉ-OBSERVAÇÕES	230
ANEXO 19 PÓS-OBSERVAÇÕES.....	234
FICHEIRO 2 PROJETO STORYTELLERS (LIVRO DIGITAL).....	241

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Competências de um utilizador de nível B1+ (adaptado de Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos 2013, pp. 28-30).....	7
Quadro 2 - Tarefas do ciclo de supervisão (adaptado de Vieira & Moreira, 2011, p. 29)	16
Quadro 3- Evolução do conceito de supervisão (adaptado de Alarcão & Canha, 2013, pp. 37-38).....	19
Quadro 4 - Grupos de trabalho do projeto Storytellers	54
Quadro 5 - Codificação de professores e das turmas de 9º ano	54
Quadro 6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	56
Quadro 7 - Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do inquérito por questionário.....	58
Quadro 8 - Observação Focada de Inglês.....	73
Quadro 9 - Observação Focada de Educação Visual.....	73
Quadro 10 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho individual nº 1	75
Quadro 11 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho em grupo nº 2	76
Quadro 12 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho em grupo nº 3	76
Quadro 13 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho individual nº 4	77
Quadro 14 – Calendarização das videograções	78
Quadro 15 - Diários de Bordo	80
Quadro 16 - Níveis de Proficiência em LE (adaptado de Teste KFS - Resultados IAVE 2014)	105
Quadro 17 - Dificuldades das turmas 9C1 e 9C2 a Inglês – D.B/AV	116
Quadro 18 – Dificuldades das turmas 9I1 e 9I2 a Inglês – D.B/AV	120
Quadro 19 – Dificuldades das turmas 9I1 e 9I2 a Inglês – D.B/AV (continuação)	121
Quadro 20 – Dificuldades das turmas 9C1 e 9C2 a Inglês – aulas observadas	127
Quadro 21 – Dificuldades das turmas 9C1EV e 9C2EV a E.V- aulas observadas.....	132
Quadro 22 – Dificuldades das turmas 9C3EV e 9C4EV a E.V – aulas observadas	136

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - “Com que frequência realizas as seguintes atividades nas várias disciplinas?” (N=81).....	101
Tabela 2 – Alunos por nível ESLC em Portugal (adaptado de Teste Key for Schools - Resultados IAVE, 2014)	105
Tabela 3 - Resultados da Escola em estudo por componente do teste (adaptado do Relatório Estatístico – IAVE 2015).....	107
Tabela 4 - Média da disciplina de Inglês ao longo do 3º ciclo (adaptado de Sucesso Académico 2016-2017)	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da Metodologia Mista (adaptado de Millan & Schumacher, 2006, p. 400).....	44
Figura 2 – Adaptado do Triângulo de Lewin (1946), citado por Latorre (2003, p. 24).....	49
Figura 3 - Esquema metodológico de uma investigação-ação (adaptado de Coutinho, 2014, p. 366) ...	51
Figura 4 - Fases de observação do estudo	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participantes no estudo por género.....	86
Gráfico 2 – Média e desvio padrão das idades dos participantes no estudo	87
Gráfico 3 – Participantes por habilitação do pai e mãe.....	88
Gráfico 4 – Significado que atribuem à leitura e à escrita	89
Gráfico 5 - Fatores considerados importantes na criação de hábitos de leitura/escrita.....	90
Gráfico 6 - Frequência com que os pais/familiares liam para eles antes de estes aprenderem a ler	90
Gráfico 7 - Hábito de emprestar ou pedir emprestado livros a colegas ou amigos	91
Gráfico 8 - Gosto pela leitura.....	92
Gráfico 9 - Motivos de gostar de ler	93
Gráfico 10 - Motivos de não gostar de ler	93
Gráfico 11 - Suporte habitual de leitura	94
Gráfico 12 - Acesso a livros.....	95
Gráfico 13 - Tipo de textos lidos	96
Gráfico 14 - Frequência de leitura de suportes de informação em inglês.....	97
Gráfico 15 - Grau de interesse pela leitura/escrita.....	98
Gráfico 16 - Nº de horas dedicado à leitura por semana.....	98
Gráfico 17 - Tipo de histórias que gostam de ler	99
Gráfico 18 - Tipo de disciplina que solicita trabalhos de leitura/escrita.....	100
Gráfico 19 - Frequência de realização de atividades de escrita nas várias disciplinas	101
Gráfico 20 - Escala de medida dos resultados, de acordo com o QECR e menções qualitativas (adaptado de Teste KFS– Resultados IAVE 2014).....	105
Gráfico 21 - Distribuição dos resultados por nível de proficiência de acordo com o QECR e por nível de escolaridade dos alunos (adaptado de Teste KFS – Resultados IAVE, 2014).....	106
Gráfico 22 - Distribuição dos resultados por nível em 2014 (KFS) e em 2015 (PET)	106
Gráfico 23 - Distribuição dos resultados por componente do teste.....	107
Gráfico 24 - Médias das diferentes disciplinas do 3º ciclo – 2014/2015 (adaptado do Relatório de Avaliação do Sucesso Académico 2014-2015).....	111
Gráfico 25 - Médias das diferentes disciplinas do 3º ciclo – 2016/2017 (adaptado do Relatório de Avaliação do Sucesso Académico 2016-2017).....	111
Gráfico 26 - Média por exercício na ficha nº1	139
Gráfico 27 - Média de respostas certas na ficha nº1	140
Gráfico 28 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº1	141
Gráfico 29 - Gestão de dificuldades na ficha nº1.....	143
Gráfico 30 - Média por exercício na ficha nº2	144
Gráfico 31 - Média de respostas certas na ficha nº2	145
Gráfico 32 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº2	146
Gráfico 33 - Gestão de dificuldades na ficha nº2.....	147
Gráfico 34 - Média por exercício na ficha nº3	149
Gráfico 35 - Média de respostas certas na ficha nº3	150
Gráfico 36 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº3	150
Gráfico 37 - Gestão de dificuldades na ficha nº3.....	151

Gráfico 38 - Média por exercício na ficha nº4	153
Gráfico 39 - Média de respostas certas na ficha nº4	154
Gráfico 40 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº4	154
Gráfico 41 - Gestão de dificuldades na ficha nº4.....	155
Gráfico 42 - Evolução geral do sucesso/insucesso.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS

APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês

BE – Biblioteca Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CP – Conselho Pedagógico

EC – Escrita Criativa

E.E – Encarregados de Educação

ESCL – European Survey on Language Competences - Surveyland

EV – Educação Visual

I-A – Investigação-Ação

ING – Inglês

KEY /KET– Key For Schools / Key English Test For Schools

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MM – Metodologia Mista (Mixed Methodology)

PAASA – Projeto de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico

PAR – Projeto de Avaliação em Rede

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PET – Preliminary English Test For Schools

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QECRL– Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem e o Ensino das Línguas Estrangeiras

SA- Sucesso Académico

TEIP - Território de Intervenção Prioritária

TPACK- Technological Pedagogical Content Knowledge (Conhecimentos Tecnológicos para a Prática Pedagógica)

INTRODUÇÃO

Se existe magia na escrita de histórias, e estou convencido que sim, nunca ninguém foi capaz de a converter numa receita que possa ser passada de uma pessoa para outra (tradução nossa).

(John Steinbeck, 1962, p. 49, tradução nossa)

Ao longo das práticas profissionais desenvolvidas em contexto de sala de aula, constata-se que há dificuldades emergentes das produções textuais em testes ou trabalhos solicitados aos alunos, sendo, por isso, necessário investir mais na produção escrita, o que se reflete concomitantemente na melhoria da expressão oral dos alunos do 9º ano de escolaridade. As competências de escrita da maioria das turmas dos alunos do 9º ano situam-se num nível de proficiência elementar para alunos em final do 3º Ciclo do Ensino Básico (3º CEB), agravando-se este facto pela diminuta carga letiva atribuída à disciplina de Inglês, a qual não permite uma prática sistemática e regular de exercícios de escrita, em virtude da necessidade de desenvolver outras competências de literacia. Ao longo dos tempos, tem-se verificado pouca motivação por parte dos alunos para a escrita, a qual é considerada, por muitos, como um processo moroso e trabalhoso, cansativo e até desinteressante, que contrasta com o cariz sedutor do uso da tecnologia digital. Emerge, por isso, uma necessidade urgente de implementação de soluções eficazes, procurando-se na escrita, mais especificamente na escrita criativa (EC) colaborativa, estratégias eficazes que despertem nos alunos o prazer da escrita em Língua Estrangeira (LE), agregando as preferências dos alunos pelas tecnologias.

Considerando que a criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano, apresentando-se de variadas formas, contribuindo para o seu desenvolvimento fatores de natureza pessoal e ambiental, o que determina a expressão criativa de cada um (Alencar, 2002), pretendeu-se disseminar mecanismos estimuladores e potenciadores desta capacidade em contexto escolar, constituindo-se a produção escrita uma área privilegiada por excelência, envolvendo professores e alunos num projeto comum e no desenvolvimento de competências em todos os atores envolvidos. Para Alencar (2002), “o ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais” (p. 166), destacando-se as características pessoais do indivíduo, estados de pensamento,

traços de personalidade e motivação, os quais condicionam o desenvolvimento e expressão da criatividade.

Independentemente da natureza controversa da origem do fator motivação (atribuindo-lhe múltiplos autores causas de natureza intrínseca e/ou extrínseca), o contexto escolar parece ter um papel preponderante no despertar dessa motivação, ao proporcionar aos alunos tarefas desafiantes, que possam captar verdadeiramente a sua atenção e concentração “genericamente, as tarefas e actividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas” (Lourenço & Paiva, 2010, pp. 133-134). Com base no pressuposto anterior, introduziu-se um estudo que se pretendeu original e criativo, refletindo o empenho por parte das quatro turmas envolvidas, num trabalho conjunto e colaborativo dos professores das disciplinas de Inglês (ING) e Educação Visual (EV). Pretendeu-se, assim, que esse trabalho colaborativo entre docentes, enriquecesse a qualidade da aprendizagem dos alunos, mas também, as práticas dos professores e dos próprios alunos, sobressaindo o importante papel da equipa de professores e o seu trabalho colaborativo levado a cabo durante este processo, contribuindo o mesmo para o aperfeiçoamento de técnicas de escrita e para o despertar da motivação para a escrita em LE, impulsionando os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, melhorando significativamente a sua expressão escrita.

O foco deste estudo é investigar a importância das práticas colaborativas das professoras das disciplinas de ING e EV, bem como dos alunos das turmas do 9º ano de escolaridade, aplicadas numa abordagem de natureza reflexiva e indagatória, conduzindo à produção textual de histórias ilustradas, combinando-se o domínio de técnicas de escrita com a utilização de recursos digitais, envolvendo-se os alunos de forma voluntária e cada vez mais autónoma no processo de escrita:

A partir de suas crenças e valores, o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas escolhas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somado às atitudes favoráveis à sua própria realização, levam-no a despendar esforço, a agir.

(Michelon, 2012, p. 3)

A apresentação deste estudo encontra-se organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo refere-se à Introdução do tema e do trabalho de investigação, justificando-se a opção pela escolha deste tema e a sua pertinência para o contexto ou realidade escolar em causa. São claramente explicitados os objetivos do estudo levado a cabo. No que respeita ao segundo capítulo – fundamentação teórica – expõe-se a importância da promoção da criatividade e das técnicas de escrita, bem como das práticas colaborativas entre professores e entre professores e alunos, como forma de autorregulação da aprendizagem dos alunos e da prática docente, com base em autores de referência, partindo da comparação entre o que a investigação demonstra e o que a literatura explicita sobre o assunto (Bogdan & Biklen, 1994). O terceiro capítulo diz respeito à metodologia adotada. É feita a descrição e fundamentação da metodologia de investigação utilizada para a elaboração do estudo e do projeto final *Storytellers*. Nele se apresenta o tipo de estudo, o seu desenho, as fases do seu desenvolvimento, bem como a caracterização dos participantes, dando-se lugar à justificação das escolhas efetuadas, relativamente aos procedimentos de recolha de dados e sua análise. Neste capítulo foram ainda descritos os instrumentos ou técnicas de recolha de dados usados para a investigação ou estudo em causa: questionários aos alunos (relativamente aos seus hábitos de leitura e escrita), observação de aulas, reuniões entre professores para tomadas de decisão e análise documental. O quarto capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos resultados, procedendo-se à organização e catalogação dos dados recolhidos e à discussão dos mesmos. O quinto capítulo integra as considerações finais, no que respeita às conclusões da investigação e à sua implicação para a prática profissional, as limitações e recomendações para futuros estudos, integrando ainda as referências bibliográficas utilizadas ao longo do projeto, bem como documentos consultados.

CAPÍTULO I – Enquadramento e relevância do estudo

1.1 Contextualização do estudo

O maior enfoque na atualidade, no âmbito da aprendizagem de uma Língua, prende-se com o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios (Europa, 2001), referidos no Quadro Europeu Comum de Referência para a aprendizagem e o ensino das Línguas Estrangeiras (QECRL): Compreensão Oral/Listening; Leitura/Reading; Interação Oral/Spoken Interaction; Produção Oral/Spoken Production; Escrita/Writing; Domínio Intercultural/Intercultural Domain; Léxico e Gramática/Lexis and Grammar. No caso concreto da aprendizagem da Língua Inglesa, os alunos têm manifestado, ao longo dos anos, a nível do 3º CEB, debilidades consideráveis a nível da expressão oral e escrita. Como estratégias de melhoria, face aos resultados verificados do projeto *Pet For Schools*, a Associação Portuguesa dos Professores de Inglês (APPI) afirmou categoricamente a necessidade de aumentar a carga horária da disciplina de Inglês no 3º Ciclo, parecendo confirmar-se, assim, que a carga horária atribuída a esta disciplina no 3º CEB continua a ser insuficiente, quando se pretende que os discentes sejam utilizadores independentes:

Uma parte substancial deste contínuo investimento na sua melhoria, conforme a Direção da APPI vem defendendo há largos anos, passará necessariamente pela atribuição de uma maior carga horária semanal ao ensino e à aprendizagem da língua, no mínimo consequente, no 3º CEB, registando-se práticas diferenciadas das escolas neste âmbito em que a regra muito frequente é dotar as línguas estrangeiras – não apenas a língua inglesa – de uma presença reduzida, quase irrelevante no currículo.

(APPI, 2015, p. 1)

Esta realidade confirma-se na Ata Disciplinar de 25 de novembro de 2015, na qual os docentes reiteram a ideia de que para se conseguir que os alunos desenvolvam um nível de proficiência próximo do que se considera desejável para os alunos no final do 3º CEB, deveria ser conferida à disciplina de Inglês um maior número de horas semanais, especialmente no 8º ano de escolaridade, onde a carga letiva atribuída à disciplina é menor.

Partindo-se do diagnóstico das dificuldades dos alunos a nível da expressão oral e escrita, plasmadas no Relatório do teste Key For Schools (KFS, 2014) e nos resultados do Preliminary English Test (PET, 2015) pretendeu-se enquadrá-las nas preocupações relativamente ao desenvolvimento de literacias fundamentais para este ano de escolaridade. Considerou-se pertinente a análise dos resultados obtidos pelos alunos nos

anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015 nos exames de Inglês (KFS e PET, respetivamente), permitindo a análise das dificuldades manifestadas pelos alunos em anos anteriores na expressão oral e escrita e a necessidade da criação de um grupo de trabalho com os professores, que permitisse melhorar essas competências de literacia desses alunos. Para o efeito, foi, então, levada a cabo uma investigação realizada numa Escola de um Agrupamento do distrito de Viana do Castelo, incidindo nas quatro turmas do 9º ano de escolaridade, no decurso do ano letivo 2016/2017, tendo-se procedido ao pedido de autorização ao Diretor do referido Agrupamento, para a realização do estudo pretendido (anexo 1).

Tornou-se, assim, necessário proceder a uma abordagem das orientações programáticas para as disciplinas de Língua Materna (LM) e LE, mais concretamente no que respeita à leitura autónoma e orientada em sala de aula, de forma a perceber a importância deste domínio na aquisição de competências de escrita nestas disciplinas.

Pela análise preliminar dos documentos, nomeadamente do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e Relatório da Biblioteca Escolar tornou-se também necessário diagnosticar os hábitos de leitura e escrita dos alunos da escola em questão. Foi analisado o relatório da BE relativo ao ano letivo 2015/2016, no sentido de, em paralelo com os resultados do questionário, tentar encontrar pontos convergentes e/ou divergentes. Foram ainda analisados os relatórios do Projeto de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA) no início e final do 3º ciclo, relativos aos anos letivos 2014-2015 e 2016-2017, produzidos pela equipa Projeto de Avaliação em Rede (PAR), de modo a aferir da pertinência do trabalho desenvolvido com os alunos.

Numa tentativa de explicitar e compreender os diferentes níveis de proficiência em LE, são apresentados os mesmos seguidamente, desde o 5º ao 9º ano, com base nos domínios de referência apresentados no QECRL explicitados nas Metas Curriculares estabelecidas para o 3º CEB na disciplina de Inglês: A1, A1+; A2; A2+ e B1, considerando-se os primeiros domínios de referência (A1 e A1+) de um utilizador elementar (nível de iniciação); os níveis A2 e A2+ de utilizadores elementares (nível elementar) e o nível B1 próprio de um utilizador independente (nível limiar).

Os relatórios que apresentam os resultados da implementação dos projetos *Key For Schools* (IAVE, Teste Key for Schools -Resultados 2014) e *Pet For Schools* (APPI, 2015), correspondentes aos anos letivos 2013-2014 e 2014-2015, respetivamente, vieram validar a ideia de que há ainda um longo caminho a percorrer (apesar da melhoria verificada nos resultados dos testes do ano letivo 2014-2015, comparativamente com o anterior) para que os alunos portugueses sejam capazes de, no final do 3º CEB, dominar competências de um utilizador do nível de referência B1+, entendendo-se que o aluno ideal seria o explicitado no quadro 1:

Quadro 1 - Competências de um utilizador de nível B1+ (adaptado de Metas Curriculares de Inglês -Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos 2013, pp. 28-30)

UTILIZADOR DE NÍVEL B1+ (9º ANO)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender, com facilidade, discursos orais de forma clara; 2. Ler textos, de alguma complexidade, escritos em linguagem clara e coerente 3. Ler textos de leitura extensiva 4. Manter, com facilidade, um diálogo informal com os amigos; 5. Interagir, com facilidade, para obter bens e serviços; 6. Expor, de forma clara e detalhada, informação recolhida de várias fontes 7. Produzir discursos de cunho pessoal; 8. Expressar-se, com relativa facilidade, sobre assuntos de carácter geral 9. Produzir, de forma simples e linear, textos de opinião e argumentativos; 10. Conhecer personagens de destaque de países de expressão inglesa; 11. Conhecer e debater temas da atualidade 12. Demonstrar correção num repertório de estruturas com alguma complexidade.

Face a esta análise, torna-se pertinente incrementar a EC, redimensionando o enfoque dado à componente da escrita, a qual se tem tendencialmente confinado a momentos pontuais de escrita (em aula ou em casa), estando as práticas de escrita criativa pouco presentes no ensino da LE no 3º CEB. Este tipo de escrita exige, pela sua natureza, uma carga letiva mais extensa, para um treino sistemático e regular da LE (APPI, 2015). Associou-se ao treino da expressão escrita, um trabalho colaborativo entre professores, tendo como referência Alarcão (2014) ao considerar que:

A colaboração ou a interação colaborativa, para além de se apresentar como um processo é também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista e implica uma atitude de abertura aos

outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações (p. 24).

Para a referida autora, a interação colaborativa conducente a uma atitude reflexiva, não deve circunscrever-se somente à reflexividade do professor, mas a toda a escola, considerando-a “uma organização que continuamente se pensa a si própria na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2014, p. 28).

Na consecução de um estudo desta natureza, teve-se, contudo, presente a importância do investimento na aprendizagem contínua da Língua Inglesa, reconhecendo-lhe múltiplas funcionalidades, a nível da comunicação, da interação e do domínio intercultural, numa sociedade extremamente mutável e diversificada, constituindo-se o domínio da oralidade e da escrita como uma mais-valia no conhecimento de universos culturais diferenciados e na real vivência da interculturalidade. Tal facto é reiterado pelo programa de Inglês elaborado para o 3º CEB (LE I) nas várias orientações estabelecidas, salientando-se o seguinte:

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do EU que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar. Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe.

(Programa de Inglês- Ensino Básico 3º Ciclo, 1997, p. 5)

Tendo em mente as preocupações plasmadas nos vários documentos do Ministério da Educação analisados e anteriormente mencionados, a implementação de um projeto denominado *Storytellers* nas turmas do 9º ano de escolaridade surge como uma estratégia de aprendizagem eficaz e poderosa, capaz de despertar nos alunos o gosto pela escrita, em comunhão com a mobilização de recursos visuais e digitais (programa *Indesign*), ambos refletidos na compilação final das várias histórias, o que leva a incluir docentes da equipa pedagógica das turmas, de forma a desenvolverem um trabalho colaborativo. Estas equipas pedagógicas não devem só envolver docentes de LE mas também de outras áreas do saber.

Segundo Unsworth (2001), a escola atual tem de apostar, assim, no desenvolvimento de múltiplas literacias, o que inclui o domínio de competências tecnológicas, nomeadamente a integração de imagens em formato digital, exigência esta

inerente à área curricular de EV, uma vez que, “apesar de necessários, muitos dos fundamentos estabelecidos numa pedagogia da literacia não são suficientes para o desenvolvimento de práticas de literacia que já caracterizam a era da informação, em desenvolvimento contínuo no novo milénio” (Unsworth, 2001, p. 7). Este mesmo autor refere ainda que a interação entre as conceções das tecnologias de rede e computação e a multifuncionalidade dos textos em formato digital tem o efeito de desencadear novas práticas literárias. Por outro lado, é através da comunicação digital que se organizam novas comunidades de aprendizagem, orientadas para práticas colaborativas e interativas (Flores & Ferreira, 2012). Por conseguinte, a colaboração entre docentes das disciplinas de ING e EV pode permitir levar a cabo práticas de supervisão, pautadas pela observação de aulas, as quais podem potenciar a criação de espaços de debate, de partilha e de construção de conhecimentos para a ação. A observação de aulas pode contribuir fortemente para a descrição e avaliação das condições de ensino e de aprendizagem, sendo simultaneamente um exercício de supervisão, ao constituir-se como uma poderosa estratégia de auto e hetero-formação nos professores.

Pretende-se, assim, com uma abordagem interdisciplinar, reforçar a colaboração entre professores, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos seus alunos, sendo a colaboração entendida “como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002, p. 7).

Acredita-se que uma colaboração entre professores, ancorada numa supervisão do tipo horizontal, abrirá possibilidades formativas, uma vez que pode possibilitar a reflexão partilhada e a aprendizagem entre estes, promovendo-se a construção do conhecimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados académicos dos alunos, incrementando práticas de supervisão entre professores.

1.2 Problema a investigar, questões de investigação e objetivos do estudo

Com base no anteriormente referido, optou-se por desenvolver um estudo que visasse responder às seguintes questões:

- Podem as práticas colaborativas da equipa docente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- Qual a importância da leitura e da escrita nos alunos, no seu desenvolvimento pessoal e académico?
- Qual o impacto do projeto de Escrita Criativa Colaborativa *Storytellers* na melhoria da produção escrita dos alunos?

Por detrás destas questões está a convicção de que o treino sistemático da leitura e da escrita, em contexto formal e informal, é potenciador de hábitos de prática de leitura e escrita o que, progressivamente, se reflete na melhoria das competências de literacia dos alunos e, para tal, os professores podem desenvolver um papel muito importante nesse processo, constituindo-se as práticas supervisivas entre estes como um meio de desenvolver a reflexividade, partilhando-se experiências vividas, de modo a fazer emergir estratégias capazes de ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Convém referir que os alunos desenvolveram, há alguns anos, uma experiência de elaboração de histórias em grupos, não tendo sido, contudo, realizado um estudo do impacto dessa experiência na melhoria da produção escrita. A elaboração dessas histórias teve em vista a melhoria da produção escrita no âmbito da LE, associando uma melhoria de competências no domínio dos recursos digitais, tendo a disciplina de EV dado um contributo importante na combinação destas duas valências. Achou-se, por isso, pertinente, face às dificuldades de aprendizagem evidenciadas até ao momento na expressão oral e escrita, reinvestir neste projeto, conferindo-lhe uma dimensão mais abrangente, abrindo possibilidade aos alunos de posteriormente relatarem oralmente as histórias produzidas, desenvolvendo simultaneamente a sua oralidade.

Partindo do objetivo deste estudo em descrever, caracterizar e avaliar o impacto ou contributo do projeto *Storytellers* na melhoria da produção escrita dos alunos no final do 3º CEB, definiram-se outros objetivos gerais e específicos:

Reconhecer a importância do processo de supervisão horizontal na melhoria das práticas docentes e na aprendizagem da LE pelos alunos:

- Promover práticas de supervisão colaborativa entre professores, professores-alunos e alunos-alunos.

Revitalizar o projeto «Storytellers» no final do terceiro ciclo:

- Analisar a importância deste projeto na melhoria da expressão escrita dos alunos.

Criar hábitos de escrita criativa em contextos formais e informais de aprendizagem:

- Estimular a criatividade;
- Desenvolver técnicas de escrita criativa.

Valorizar os recursos visuais e digitais:

- Rentabilizar os recursos visuais e digitais como complementares do processo de escrita;
- Utilizar os recursos visuais e digitais como forma de motivar os alunos para a escrita.

Construir uma imagem geral do projeto:

- Desenvolver o projeto *Storytellers* numa perspetiva transdisciplinar.

CAPÍTULO II – Estado da arte

Neste capítulo, procede-se à revisão da literatura, que serviu de fundamentação teórica para o estudo em causa, permitindo uma melhor compreensão do mesmo. Assim, pretende-se que este estudo permita gerar informação que contribua para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo, tendo-se, para tal, socorrido da investigação relevante levada a cabo por vários autores, o que permitiu relacionar o fenómeno em estudo com as diferentes perspetivas, estabelecendo-se uma ligação entre o conhecimento existente sobre o assunto e os problemas que se pretende investigar.

Foram analisados alguns temas considerados centrais, tendo-se dividido o capítulo em subcapítulos: a supervisão e as práticas colaborativas (2.1); as práticas reflexivas e colaborativas entre docentes (2.1.1); das práticas colaborativas docentes para as práticas colaborativas discentes (2.2); a promoção da criatividade e das técnicas de escrita em contexto escolar (2.3); as práticas colaborativas na auto e heteroavaliação dos alunos (2.4); a investigação sobre o ensino e a aprendizagem em LE (2.5).

2.1 A supervisão e as práticas colaborativas

Partindo de uma perspetiva da supervisão apresentada por Alarcão e Tavares (2003) “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16), a supervisão favorece, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e do professor, direcionando-se a ação deste para o ensino e aprendizagem do aluno, isto é, para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esta perspetiva de Alarcão e Tavares (2003) remete-nos para o papel do supervisor como uma pessoa em contacto direto, face a face, com outra pessoa – o professor em formação. A missão do supervisor é, assim, facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, com vista ao desenvolvimento e à aprendizagem do professor, com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos respetivos alunos. Trata-se, neste sentido, do conceito de “professor-formando”, salientando-se a importância da experiência do mesmo e o modo como esta se reflete nas suas ações, emoções e capacidade de autorreflexão, privilegiando-se o espírito investigativo, capaz de potenciar o

seu crescimento profissional e humano “a importância do ser é a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência” (Alarcão & Tavares, 2003, p.43).

Assiste-se aqui a uma revitalização do conceito de supervisão docente com a perspectiva de Shön (1983), considerando-a “um processo integral da reflexão na ação, o qual é central na arte de ensinar, permitindo aos profissionais lidar, muitas vezes, com situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (p. 50). Trata-se de um novo paradigma de formação apoiado na prática reflexiva, onde se salienta a ação do profissional, subjacente a uma perspectiva formativa “quando o profissional se confronta com exigências que parecem incompatíveis ou inconsistentes, é possível que ele responda com base na reflexão sobre as apreciações que ele e os outros fizeram relativamente à situação” (p. 63). A formação profissional assenta, para o referido autor, numa perspectiva prática, reflexiva e dialógica, com vista à construção do conhecimento na ação, no *aprender a fazer fazendo* “o conhecimento na ação e a reflexão na ação examinam as experiências do pensar e do fazer que cada um partilha: quando aprendemos a arte da prática profissional (...) aprendemos novas formas de usar tipos de competências que já possuímos” (Schön, 2008, p. 32). Este ponto de vista da reflexão na ação pelo profissional, apresenta-se com uma perspectiva construtivista da realidade, à qual o profissional tem de fazer face, o que leva a considerar o profissional como alguém que constrói as situações da sua prática (Schön, 2008). Trata-se de uma “monitorização sistemática da prática pedagógica sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Sá- Chaves (2000) salienta que “os modelos de formação sustentados pela abordagem reflexiva das práticas educativas admitem e valorizam a capacidade crítica e de interação criativa dos sujeitos em formação” (p. 74). Mais tarde, Alarcão (2014) refere que é da responsabilidade de cada um questionar-se acerca da sua função educativa, como a desempenha, quais as dificuldades que encontra no exercício da sua prática profissional, como pode ultrapassar essas dificuldades, promovendo, deste modo, o seu desenvolvimento profissional. A este respeito, Roldão (2014) refere que:

O próprio professor que frequentemente se autoexamina, manifesta muitas vezes dificuldade em ser mais analítico e situar com algum critério

as zonas a carecerem de melhoria ou as mais bem-sucedidas, bem como na identificação e procura de conhecimento que as sustente (pp. 39-40).

As práticas colaborativas entre pares assumem especial relevância no processo de supervisão e formação docente, mesmo após o ciclo de formação inicial do professor “a autossupervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor – colega no âmbito do grupo de disciplina, de turma, de escola, adquire uma nova dimensão “ (Sá-Chaves, 2000, p. 131). É o modelo de supervisão clínica, ao contrário da supervisão em geral, o que melhor serve este propósito, sendo que a supervisão clínica “atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas” (Sá-Chaves, 2000, p. 138). Neste sentido, o objetivo da supervisão deixa de ser somente o desenvolvimento do conhecimento e passa também a ser o despertar de capacidades e o repensar de atitudes, tornando-se “uma filosofia de ensino e educação” (Sá-Chaves, 2000, p. 138). Sá-Chaves (2002) refere ainda que “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 52).

A atividade de supervisão incide, assim, na colaboração entre pares, no encontro de colegas, os quais, numa atitude isenta de qualquer avaliação, se debruçam sobre os dados colhidos durante a observação para desconstruírem o sentido de um aspeto do ensino e aprendizagem, da razão da sua existência e das mudanças a empreender (Sá-Chaves, 2000). A supervisão colaborativa traz, assim, mais-valias ao processo de ensino-aprendizagem, favorecendo professores e alunos, fazendo todo o sentido a implementação de um programa de supervisão:

A supervisão é um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática, que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores.

(Sá-Chaves, 2000, p. 148)

A observação interpares assume-se, assim, como uma estratégia de transformação da pedagogia, promovendo o diálogo entre pares, reconstruindo as suas teorias e práticas, valorizando as decisões e as experiências pedagógicas vividas, renovando as práticas de ensino (Oliveira, Melo & Moreira, 2005). A supervisão entendida desta forma está ancorada a um cenário do tipo clínico e compreende várias fases “três elementos básicos no ciclo de supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar” (Sá-Chaves, 2000, p. 34). Fala-se, assim, de vários momentos cruciais no processo de supervisão colaborativa: pré-observação; observação e pós-observação, como se observa no quadro 2:

Quadro 2 - Tarefas do ciclo de supervisão (adaptado de Vieira & Moreira, 2011, p. 29)

PRÉ-OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO	PÓS-OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes • Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar • Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a realizar • Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação • Conceber/adaptar instrumentos de observação global ou enfocada 	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação • Recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos pelo professor e observador • Recorrer a diversas formas de registo da informação • Conciliar registos descritivos com registos interpretativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes • Fornecer feedback informativo e não ameaçador da autoestima/confiança do professor • Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas • Encorajar a uma atitude indagatória face à prática • Avaliar o ciclo de observação e planificar o seguinte

Sá-Chaves (2000) ressalta a importância da dimensão clínica ao salientar a identificação de problemas do contexto e o discutir de estratégias de resolução. Segundo esta perspetiva, a supervisão incide numa visão “de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Sá-Chaves, 2000, p. 47).

Também Zepeda (2017) refere que o modelo de supervisão clínico permite que cada ciclo forneça informação necessária para o próximo ciclo, identificando o desenvolvimento profissional necessário para ajudar a atingir os objetivos da aprendizagem:

O modelo de supervisão clínica foi originalmente concebido para ter continuidade cíclica. Cada ciclo incluía a fase de pré-observação, a observação prolongada da sala de aula e uma fase de pós-observação. Cada ciclo servia para passar informação aos ciclos subsequentes e diagnosticar o desenvolvimento profissional necessário para ajudar os professores na concretização dos seus objetivos de aprendizagem.

(Zepeda, 2017, pp. 2-3)

O conceito de supervisão pedagógica aliado à ideia de “teoria e prática da regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11) adquire noutros autores uma perspetiva mais ampla, remetendo para uma visão colaborativa da supervisão. Fala-se, por isso, de uma *supervisão horizontal*, a qual implica a construção de um processo de interação e diálogo, conducentes ao desenvolvimento de conceções partilhadas entre os docentes (Alarcão & Canha, 2013).

Autores como Sá- Chaves (2000) exploraram a dimensão horizontal da supervisão entre pares como estratégia supervisiva que “admite a hipótese de os próprios alunos em formação desenvolverem um tipo de supervisão amigável e recíproca (...) respeitando o princípio da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles fatores enriquecedores subjacentes à análise e reflexão intrapessoal” (p. 38). Embora a autora se estivesse a referir a alunos de formação inicial de professores, esta afirmação pode também ser aplicada a alunos de outras formações, pois salienta-se o valor desenvolvimentalista da capacidade de reflexão, tornando os professores autónomos e livres, “potenciando o intercâmbio profissional na Escola” (p.71).

A este respeito, Vieira (2010) vai ainda mais longe, exacerbando a importância da componente reflexiva, conferindo-lhe também uma dimensão social e ética:

Para além de se defender uma epistemologia praxeológica no sentido schoniano, consagradora do valor da reflexão sobre e na acção, advoga-se ainda que a teorização da prática deve contribuir para interrogar e elevar o grau de liberdade, responsabilidade, justiça e igualdade em sala de aula (p. 19).

Desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática transformadora dos alunos em “consumidores críticos, [bem como] produtores criativos de saberes” (Vieira, 2010, p. 19), entendendo-se o professor como um verdadeiro agente de mudança. Esta cumplicidade pedagógica entre o professor e o aluno torna-se o veículo de mudança para uma prática pedagógica inovadora e autónoma “a reflexividade do professor e a autonomia do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes” (p. 16). Vieira (1998) refere ainda que no campo das Línguas, a opção por uma pedagogia para a autonomia permite um alargamento dos objetivos e conteúdos do ensino-aprendizagem, integrando-se a competência de comunicação e a de aprendizagem, isto é, aborda-se não só uma perspetiva linguística, mas também a noção de “aprender a aprender” (p. 95).

Gaspar, Seabra e Neves (2012), ao referirem-se à evolução do conceito de supervisão, apontam-lhe duas direções definidas, podendo a supervisão ser entendida ora “como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante [ora] voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão” (p. 30). Esta última perspetiva aparece acoplada a uma supervisão “de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente” (p. 33). Esta visão aponta para a supervisão como um contributo para a melhoria do desempenho profissional e do desenvolvimento qualitativo da escola, potenciando-se as capacidades de cada um para o desenvolvimento coletivo da instituição (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

O conceito de supervisão surge assim associado a uma visão partilhada sobre o ensino e aprendizagem, com vista ao fortalecimento dos processos colaborativos e a um compromisso de responsabilidade moral e política na reflexão sobre a realidade formativa. O verdadeiro desenvolvimento surge da partilha intencional das experiências e conceções, permitindo um recorrente exercício de dialogicidade conducente ao desenvolvimento da práxis educativa. Reconhece-se na supervisão horizontal possibilidades formativas, abrindo-se caminhos para a aprendizagem com o outro. A colaboração assenta em atitudes

individuais de responsabilidade para acolher o saber e experiência de outros, evoluindo na interação com eles e questionando o próprio conhecimento (Alarcão & Canha, 2013). Esta componente formativa da supervisão horizontal não se esgota mais na formação inicial de professores. Segundo Alarcão e Canha (2013), “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo um percurso profissional” (p. 50), mas deve fazer-se ao longo da vida, podendo estender-se a outros profissionais, numa perspetiva não hierarquizada, mas colaborativa:

A formação inicial deve desembocar naturalmente na formação contínua e esta deveria servir de feedback permanente à formação inicial para não a deixar anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto com a realidade da escola e as necessidades dos alunos.

(Sá-Chaves, 2000, p. 147)

Como se observa no quadro 3, o conceito de supervisão sofreu alterações ao longo do tempo, na sua conceção e no seu foco de abrangência:

Quadro 3- Evolução do conceito de supervisão (adaptado de Alarcão & Canha, 2013, pp. 37-38)

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Formação de professores	➡ Formação de outros profissionais
Formação inicial	➡ Formação ao longo da vida
Relação hierarquizada	➡ Relação colaborativa

Retomando Zepeda (2017) que se referiu, muito recentemente, à necessidade de o processo de supervisão colaborativa estar ao serviço do crescimento profissional “hoje, os caminhos da supervisão têm de intersecionar-se com o crescimento e desenvolvimento do professor, através da união de objetivos e expansão dos papéis que os professores desempenham no processo de supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional” (p. 12), considera-se que o desenvolvimento de uma perspetiva de supervisão, de avaliação e melhoria profissional dependem fortemente do processo reflexivo e interativo “as comunidades ancoradas na colaboração, colegialidade e confiança são mais capazes de promover os processos que apoiam e comprometem ativamente os adultos na reflexão e no questionamento (Zepeda, 2017, p. 2). Este autor refere ainda que o apoio oferecido através de práticas colaborativas traz benefícios para as escolas e professores, permitindo o aparecimento de uma cultura de aprendizagem “o apoio social oferecido através da

colaboração acarreta inúmeros benefícios para a escola e seus professores, pois através da colaboração emerge uma nova comunidade de aprendizagem” (Zepeda, 2017, p. 11).

Para Richards e Farrell (2005), o trabalho colaborativo é definido “como um ou mais professores que colaboram para atingirem os seus objetivos individuais ou partilhados ou ambos, partindo do pressuposto de que trabalhar em grupo é habitualmente mais eficaz do que trabalhar sozinho” (p. 51). Estes autores referem ainda que “as estratégias para o desenvolvimento do professor implicam, muitas vezes, documentar diferentes tipos de práticas de ensino; uma análise reflexiva dessas práticas ; uma conversa com os pares sobre assuntos fulcrais e a colaboração entre eles em projetos da turma” (p. 3). Por conseguinte, a discussão colaborativa permite a partilha de habilidades, constrói a colegialidade e pode ajudar a identificar soluções para problemas, que podem afetar a própria instituição (Richards & Farrell, 2005).

As práticas colaborativas revestem-se de particular importância na aprendizagem da LE, envolvendo a experimentação de novas estratégias em sala de aula, supervisionando e recebendo *feedback* dos outros sobre as práticas docentes (Richards & Farrell, 2005). Os alunos e a instituição beneficiam, indubitavelmente, desta cultura colaborativa, quando os professores trabalham em prol da melhoria das suas práticas pedagógicas “embora a maior parte do desenvolvimento do professor possa ocorrer através de uma iniciativa pessoal do professor, a colaboração com os outros tanto realça a aprendizagem individual como serve os objetivos coletivos de uma instituição” (Richards & Farrell, 2005, p. 12).

A colaboração na prática docente converge no pensamento dos autores Ferreira e Flores (2012), os quais reconhecem que, apesar dos constrangimentos existentes no sistema educativo português, arvorado ainda a práticas educativas individualistas e burocratizadas, a colaboração e a colegialidade são potenciais motores de mudança. Também Hargreaves (2003) salienta o papel da colaboração e da colegialidade, no discurso político e normativo legal, como principais motores da mudança educativa. Na linha de pensamento dos autores Ferreira e Flores (2012), a criação do que designam de *comunidades de aprendizagem* implica um trabalho em conjunto na sala de aula “no aconselhamento, no planeamento, na observação mútua das práticas de ensino, no diálogo

sobre o ensino e a aprendizagem, na partilha de saberes e da experiência acumulada e refletida” (p. 234). Assim, as *comunidades de aprendizagem* “convergem no sentido de afirmação de uma conceção comunitária do trabalho, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, que é indissociável da aprendizagem e do bem-estar dos alunos” (p. 235).

2.1.1 As práticas reflexivas e colaborativas entre docentes

Salientando a importância da vertente reflexiva na prática docente, o processo de auto-observação e autossupervisão parece ser claramente o que se ajusta a uma melhor compreensão do ensino de cada um, dos seus pontos fortes e fragilidades como professor, sendo necessária a recolha sistemática e objetiva de informação sobre atitudes e práticas de ensino. Esta informação poderá ser usada como base para a tomada de decisões relativamente a possíveis alterações a empreender na prática docente (Richards & Farrell, 2005). Por conseguinte, estes autores salientam a importância das videograções, ao serviço do processo de autossupervisão. Muitas vezes, os docentes sentem que têm uma boa compreensão sobre a forma como abordam o ensino e o tipo de professores que são, no entanto, quando confrontados com uma gravação em vídeo ficam muitas vezes surpreendidos pela discrepância entre as suas perceções subjetivas e a realidade (Richards & Farrell, 2005). A opção pelas videograções permite ao professor uma consciencialização sobre o real ensino “ajuda os professores a desenvolverem uma perspetiva mais reflexiva do ensino, isto é, transitam de um nível em que são amplamente orientados pelo impulso, pela intuição ou pela rotina, para um nível onde as ações são orientadas pela reflexão e auto-consciencialização” (Richards & Farrell, 2005, p. 37). Moreira (2015) destaca igualmente a importância da autossupervisão, no processo de formação profissional, quando auxiliada pelas narrativas profissionais, permitindo uma reflexão mais profunda sobre a prática docente, pois “as narrativas colocam-se ao serviço de processos de auto-supervisão promotores da reflexividade profissional no trabalho docente” (p. 55). A mesma autora salienta o valor destas narrativas ao afirmar:

As narrativas podem servir de veículo para a visualização da voz das professoras e para a análise das situações da prática profissional que se

afigram como obstáculos á concretização de uma educação inclusiva, transformadora, humanista e ecodesenvolvimentalista nas escolas, questionando o status quo, problematizando visões hegemónicas das escolas, dos alunos e do trabalho docente, não obstante revelarem posições de esperança e de luta por uma melhor educação.

(Moreira, 2015, p. 58)

Quando se opta pelas narrativas profissionais (diários de bordo) “a experiência vivida torna-se significativa e transformadora, aproximando-se de um ideal do vivido, que permite ao indivíduo (e a outros que têm acesso à sua narrativa) visitar a experiência e aprender a partir dela” (Moreira, 2011, p. 13). Assim, a metodologia do estudo das narrativas reconhece o valor da subjetividade ao pedir ao indivíduo que relate/registe a sua experiência, fazendo-o revivê-la e reestruturá-la ao revisita-la, sendo passível de ser alterada à luz das experiências vividas após os acontecimentos que deram origem à narrativa. Também Richards e Farrell (2005) se referem à extrema importância das narrativas para a melhoria da prática profissional, pois “estas são usadas como um registo de incidentes, problemas e conhecimentos que ocorreram durante as aulas, podendo funcionar como uma descrição da turma que o professor gostaria de rever mais tarde ou como uma fonte de informação que pode ser partilhada com outros” (p. 68).

Outra metodologia de formação reflexiva poderosamente reguladora do processo de ensino e aprendizagem é a Investigação-Ação (I-A), a qual deve começar na formação inicial de professores, pois “é neste vai-vem contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Moreira, 2004, p. 664).

Assim, Oliveira, Melo e Moreira (2005), ao referirem-se ao ciclo de observação inter pares, o qual assume uma natureza cíclica, destacam diferentes fases deste processo:

Um primeiro tipo de registo, Auto-Observação (AO), é aquele que o professor (Observado) constrói após a leccionação da sua aula; um segundo tipo, Hetero-Observação (HO), é produzido pelo sujeito (Observador) que observou esta aula. Estes dois textos são trocados entre os sujeitos, de modo a gerar uma nova sequência de registos reflexivos que fecham o ciclo: um terceiro tipo, Resposta à Auto-observação (RAO), consiste numa reflexão feita pelo observador face ao primeiro registo do professor observado (que leccionou a aula), sendo que o quarto tipo,

Resposta à Hetero-Observação (RHO), consiste numa reflexão feita pelo professor observado em resposta ao primeiro registo do observador (p. 288).

Neste sentido, “a investigação-ação articula ensino reflexivo e autonomia do professor, com uma pedagogia centrada no aluno e promoção da sua autonomia como aprendente” (Bizarro & Moreira, 2010, p. 97), constituindo-se, simultaneamente como uma estratégia de formação/inação da prática pedagógica:

Para além da facilitação da articulação entre uma formação centrada no professor e uma pedagogia centrada no aluno, a investigação-acção, neste contexto de supervisão, potencia a reflexão crítica do professor sobre os papéis e actividades pedagógicas e a organização do trabalho na sala de aula, validando a investigação como estratégia de formação/inação das práticas.

(Bizarro & Moreira, 2010, p. 100)

A I-A conduz indubitavelmente à autonomia da prática docente, pois surge como uma metodologia que envolve os seus participantes num exercício sistemático de questionamento sobre as suas práticas, tornando-os mais capazes de analisar o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos “uma das mais comuns exigências é de que os professores se tornem melhores no que fazem dirigindo a investigação e que a qualidade da aprendizagem feita pelos seus alunos seja superior” (Zeichner, 2003, p. 302). Como resultado do conhecimento obtido através de um projeto de investigação-ação, “os professores de Línguas não só aprendem bastante sobre o seu próprio ensino, mas também se tornam mais hábeis em observar a sua própria prática” (Richards & Farrell, 2005, p. 186).

Neste sentido, o professor constituiu-se como um gestor do seu desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo o processo de I-A (Gonçalves, 2006). A I-A torna-se um processo investigativo importante, pois é a partir do conhecimento deste que os professores de Línguas aprendem sobre a sua prática e se tornam capazes de a investigar (Richards & Farrell, 2005).

Por conseguinte, uma cultura investigativa na escola permitirá elevar a importância do ensino na sociedade, operando mudanças significativamente úteis em comunidades de aprendizagem e investigação:

Tem-se afirmado que a investigação do professor estimulará mudanças positivas na cultura e produtividade das escolas e elevará a posição do ensino na sociedade. Adicionalmente, tem sido afirmado que a investigação produzirá conhecimento sobre o ensino e aprendizagem, o qual será útil para outros educadores, legisladores, investigadores académicos e professores educadores.

(Zeichner, 2003, p. 302)

Anteriormente, a conceção de I-A defendida por Moreira (2001) e a de Zeichner (2003), encontram-se ancoradas ao princípio humanista e emancipatório da educação, conducentes à transformação da ordem social vigente, libertando-se o professor da ligação a um sistema educativo que não o dignifica, conseguindo a sua autoestima e autonomia através do exercício da criticidade profissional. O tipo de I-A preconizada por Moreira (2001) é, no contexto de formação profissional, de natureza colaborativa entre professor e investigador, pautada pelo respeito mútuo e pela proximidade de papéis desempenhados, com vista à consecução de um objetivo comumente definido. Para tal, a mesma autora preconiza uma atitude reflexiva e experimental por parte dos participantes, arvorada na reflexão sobre e para a ação, no momento em que se analisa uma ação e se planifica uma nova (Moreira, 2005). A I-A coaduna-se, assim, com as características do modelo de supervisão clínica “a supervisão deve então ser orientada por finalidades críticas, assentes na radicalização (potenciação) dos valores da colegialidade e da colaboração (oriundos da supervisão clínica) cujo desenvolvimento assenta num processo de indagação dialógica” (p. 71).

A I-A poderá, então, ser “globalmente entendida enquanto forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo feito pelos profissionais (professores) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da sua ação” (Bizarro & Moreira, 2010, p. 97). Para Schön (1983), o conhecimento advém da ação “o dia-a-dia de um profissional depende do conhecimento tácito na ação” (p. 49). Neste sentido, para o referido autor, quando alguém reflete na ação torna-se um investigador no contexto prático, que constrói uma nova teoria de um caso (Schön, 1983).

2.2 Das práticas colaborativas docentes para as práticas colaborativas discentes

Tem-se verificado, ao longo do tempo, que o trabalho colaborativo tem ganho alguma preponderância nas práticas de escrita, permitindo uma interação social entre os alunos. Para Widodo (2013), a partilha de ideias é enriquecedora para o grupo “em primeiro lugar, contrariamente à escrita solitária, quando os alunos produzem ideias, eles podem partilhá-las e recebem feedback imediato dos pares, dentro do próprio grupo” (p. 199). Contudo, a escrita revela-se ainda uma prática predominantemente solitária e individual (Heble & Mehta, 2013) apesar de se reconhecer a importância de um trabalho em conjunto. Em qualquer uma das circunstâncias, o processo de escrita é algo complexo, que exige tempo e esforço, como referem Biria e Jafari (2013) “indubitavelmente, escrever é um processo complicado através do qual se produzem e expressam ideias. Aprender a aprender numa Língua Estrangeira é ainda mais difícil, exigindo-se tempo e esforços consideráveis para se escrever com competência” (pp. 164-165).

O que se tem verificado, contudo, nas práticas de ensino instituídas, de uma forma geral, é que a escrita se reduz ainda a uma prática muito individual, apesar de os alunos poderem previamente discutir assuntos a tratar ou pedirem uma opinião aos colegas sobre o que pretendem produzir:

A maior parte das aulas de escrita de composições foca-se no desempenho individual do aluno; são possivelmente um levantamento coletivo de ideias ou revisão de pares e edição de textos previamente retificados, são a avaliação em pares de tarefas concluídas, mas o atual processo de escrita é feito, na maior parte das vezes, sozinho, quer em sala de aula quer mesmo mais isoladamente como trabalho de casa.

(Heble & Mehta, 2013, p. 174)

Desde a década de 70 que muitos autores referem o facto de os alunos produzirem melhor quando o fazem em grupos e não individualmente, apesar de reconhecidas algumas dificuldades inerentes ao trabalho em grupo, como referido em Biria e Jafari (2013) sendo que a colaboração torna, na perspetiva dos autores anteriores, a tarefa de escrita mais difícil, comparativamente com a individual.

As estratégias de ensino e de aprendizagem têm assentado cada vez mais no uso das novas tecnologias, permitindo experimentar diferentes estratégias de aprendizagem a nível interdisciplinar, as quais tendem a despertar nos alunos o fator motivação para a aprendizagem dos diferentes conteúdos:

Torna-se particularmente interessante do ponto de vista superviso constatar a associação entre conteúdos altamente estáveis e recentíssimas técnicas de abordagem didática e pedagógica capazes de responder aos modos e às linguagens mais apetecidas e portanto com maior aceitabilidade pelos jovens alunos (..) com maior possibilidade de virem a resultar em aprendizagens significativas e relevantes.

(Sá-Chaves, 2000, p. 132)

Ao pretender-se que os alunos melhorem as suas competências a nível da utilização dos recursos digitais e se sintam mais motivados para a escrita, pode inserir-se a vertente colaborativa entre professores de diferentes disciplinas, nomeadamente ING e EV, reconhecendo-se que as tecnologias são uma mais-valia na promoção do gosto pela escrita:

Os avanços tecnológicos têm promovido um deslocamento nestes últimos anos no papel do professor frente à incorporação das tecnologias em seu trabalho pedagógico: de uma dimensão de especialista e detentor do conhecimento que instrui para o de um profissional da aprendizagem que incentiva, orienta e motiva o aluno.

(Garcia, Rabelo, Silva, & Amaral, 2011, p. 83)

Para Allen, Snow, Crossley, Jackson e McNamara (2014), “na sociedade atual, a habilidade de ler e escrever é crucial para a comunicação com o mundo em redor” (p. 664). A leitura e a escrita constituem-se, assim, como importantes meios de comunicação numa sociedade marcadamente tecnológica. Estes mesmos autores referem ainda que a leitura nas fontes informáticas se reveste também de particular importância, sendo premente a aquisição de competências “com o aumento da quantidade de mensagens eletrónicas, notícias online e outras fontes de informação, as competências de literacia são mais importantes do que nunca” (p. 664). Tomé e Bastos (2013) reiteram a importância da leitura ao afirmarem que as competências leitoras são cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer cidadão na atual sociedade da informação e conhecimento.

Não chega, assim, ao professor conjugar o seu conhecimento científico com o pedagógico, precisa de fazer uso do conhecimento tecnológico na prática pedagógica (TPACK), constituindo-se a conjugação destes três fatores como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, como referem Sampaio e Coutinho (2012), salientando a importância dos conhecimentos tecnológicos para a prática pedagógica (TPACK) “o domínio do TPACK impõe ao professor uma compreensão das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas para a construção do saber por parte do aluno e não apenas como um apoio para ensinar” (p. 42). Entendeu-se, assim, fundamental a colaboração de uma disciplina como a de EV neste estudo, permitindo aos alunos dominar programas informáticos, os quais podem contribuir para a representação gráfica de imagens relacionadas com o conteúdo da história. Associado ao trabalho colaborativo entre professores de duas áreas disciplinares, como ING e EV, podem ser abordadas temáticas programáticas transdisciplinares, com a finalidade de melhorar os resultados académicos dos alunos e permitir uma maior envolvimento e motivação dos mesmos na construção do seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo, assim, esse trabalho colaborativo entre professores e alunos para uma escola promotora de sucesso.

Mas o trabalho colaborativo entre professores pressupõe a partilha de experiências e conhecimentos, proporcionando um contexto favorável à reflexão e discussão entre os mesmos, conduzindo à introdução de mudanças nos métodos e estratégias pedagógicas. A colaboração deve envolver negociações, tomada conjunta de decisões e aprendizagens mútuas:

A este plano se alia o da gestão processual partilhada, exigindo corresponsabilização nas tomadas de decisão e na condução da ação investigativa (...) outro domínio ainda remete para a necessidade de antecipação de ganhos individuais e comuns que se cifram no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os implicados e do campo em que se movimentam.

(Alarcão & Canha, 2013, pp. 62-63)

Reconhece-se que esta prática de trabalho se deve estender preferencialmente à formação profissional ao longo da vida dos docentes, de forma a dotar os professores de mais ferramentas que lhes permitam responder com melhor eficácia e eficiência à

mudança social, desenvolvendo-os como profissionais. Neste sentido, as práticas colaborativas entre pares têm emergido, cada vez mais, pelo seu potencial formativo, na aprendizagem entre pares, a qual se constitui como uma estratégia para a resolução de problemas e melhoria do processo de ensino e aprendizagem “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática” (Forte & Flores, 2013, p. 5). Através de práticas de natureza colaborativa, reconhece-se a importância da transdisciplinaridade na consecução dos objetivos propostos.

Aliada às práticas colaborativas prevalece a necessidade de uma supervisão horizontal, por se reconhecer o seu impacto positivo sobre o desempenho profissional docente, promovendo-se a reflexão individual e colaborativa. A supervisão horizontal com recurso a práticas colaborativas reveste-se de uma componente claramente formativa, uma vez que se abrem perspetivas de aprendizagem com o outro, construindo-se, assim, como ponto de partida para o conhecimento, para a transformação e para o desenvolvimento:

A questão é diferente na formação em contexto de trabalho no quotidiano da prática profissional (...) tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração (...) assumindo ora uns ora outros, conforme as circunstâncias, o papel de formadores/supervisores numa aceitação partilhada.

(Alarcão & Canha, 2013, p. 54)

A supervisão torna-se, assim, na opinião dos autores referidos anteriormente, de extrema relevância, não devendo ser exclusivamente exercida em situações pontuais, mas como parte decorrente da prática docente. Mas de acordo com Vieira e Moreira (2011) “a necessidade da supervisão não decorre da avaliação do desempenho, constituindo um imperativo da acção profissional consciente e deliberada” (p. 11), devendo fazer parte do dia-a-dia profissional do professor. Roldão (2014) considera a supervisão pedagógica como “um dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado” (p. 37). Infelizmente, na opinião da autora, o lugar da supervisão na cultura de escola e dos professores é ainda insuficiente, aparecendo o conceito de

supervisão comumente ligado a razões sócio-históricas, com teor classificador ou avaliativo (Roldão, 2014).

A supervisão, designada por Alarcão e Tavares (2003) como «interação colaborativa», pode socorrer-se de diferentes estratégias, como a observação de aulas, favorecendo a avaliação das condições de ensino e aprendizagem, revelando-se a supervisão como uma estratégia de autorregulação e de auto e hétero-formação importante. Deste ponto de vista, a supervisão da prática pedagógica é nitidamente uma heterosupervisão colaborante, em que os professores se entreejudam desenvolvendo-se e melhorando o próprio ensino (Alarcão & Tavares, 2003). Estes autores caracterizam a supervisão como um processo de enriquecimento mútuo, que deve assentar numa relação interpessoal autêntica, empática e cordial, conducente a uma atmosfera baseada em relações afetivas, que facilitem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e professor (Alarcão & Tavares, 2003). Só com base nesta combinação de procedimentos se conseguirá o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A autora Vieira (2010) comunga desta mesma perspetiva, ao referir-se à supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino/aprendizagem (...) tendo em vista o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2010, p. 15). Para Vieira (2010) a reflexividade profissional assume uma perspetiva mais abrangente, facultando ao professor e ao aluno a sua própria emancipação:

Numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objetivo político: a autonomia do educador e dos educandos. Deste ponto de vista, uma pedagogia para a autonomia constituirá uma direcção defensável para essa reflexão, ou seja, a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos.

(Vieira, 2010, p. 16)

Na visão da referida autora, “o desenvolvimento da reflexividade valoriza a (inter)subjectividade, a personalização dos assuntos e das tarefas, confrontando-as com as dos outros” (Vieira, 2010). Parece, por vezes, descurar-se no contexto educativo atual esta vertente reflexiva. Na perspetiva de Zeichner (2008) “existe ainda muita pouca ênfase

sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (p. 543). Bolton (2010) refere-se ao papel do professor como um facilitador reflexivo, que não só orienta os alunos como propicia um ambiente no qual estes se conseguem orientar por si próprios. A escrita reflexiva assume especial relevância para este autor, questionando as nossas práticas, tornando-se fundamental questionar os pressupostos das nossas ações, intenções e valores, as quais tomamos como dados adquiridos (Bolton, 2010). Assim, para o autor anteriormente referido, a prática reflexiva é um processo educativo, em que professores e alunos se relacionam dentro de paradigmas particulares ou modelos de ensino e aprendizagem.

2.3 A promoção da criatividade e das técnicas de escrita em contexto escolar

As pequenas histórias são pequenas janelas para outros mundos, outras mentes e outros sonhos. São viagens que se podem fazer ao local mais longínquo do universo e ainda chegar a tempo para jantar.

(Neil Gaiman, 2009, p. 401, tradução nossa)

A EC reflete indubitavelmente o pensamento e a imaginação do escritor, mas também se constitui como uma técnica que se aprende e reaprende, e que, por isso, é acessível e extensível a todos os que nela se queiram embrenhar, pois “os escritores nascem e fazem-se” (Morley, 2007, p. 1).

A criatividade, apesar de aclamada há muito como uma componente extremamente importante no âmbito dos vários níveis de ensino, não tem sido, na opinião de alguns autores, devidamente explorada no contexto educativo. De acordo com Morais (2011) “Portugal é exemplo desta ambiguidade entre o que se afirma e o que se vai concretizando” (p. 2), até pela diversidade de paradigmas defendidos, relativamente ao facto de este processo cognitivo ser ou não suscetível de ser ensinado e aprendido.

No que se refere à criatividade na escrita em contexto escolar, há autores que a consideram como uma capacidade cognitiva inata; outros entendem-na como algo que pode ser estimulado e adquirido, o que faz a EC constituir-se como um conjunto de técnicas passíveis de serem aprendidas e praticadas, em contexto formal ou informal “uma prova

de que as técnicas de EC são passíveis de transmissão reside na perenidade desta área. De facto, ao longo dos séculos, a EC tem sido praticada, fora do contexto de um sistema educativo formal, por inúmeros autores” (Mancelos, 2010, p. 157).

De entre os vários fatores que possam eventualmente potenciar a criatividade na escrita, a leitura parece ser um meio privilegiado, através do qual se estimula esta capacidade e se adquirem recursos ou técnicas de escrita. Para Silva e Aguiar (2012), a leitura é algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é por meio desta que se expande o vocabulário, desenvolve o espírito crítico e se estimula o raciocínio e a interpretação. Neste sentido, despertar nos alunos o gosto pela arte de escrever, tornando-a uma prática atrativa, conseguindo-se uma simbiose entre o domínio das novas tecnologias e a produção de textos criativos, pode apresentar-se como uma estratégia eficaz de motivação e gosto pela escrita. Para os autores anteriormente referidos, o hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que a leitura se converta em algo importante e prazeroso. Estes autores destacam que o fácil acesso a textos em suporte digital, tem levado a que muitos jovens encontrem prazer na leitura “com o advento da tecnologia, a leitura tem-se tornado muito mais prazerosa, isso pelo fato de poder-se adquirir a qualquer momento e em diferentes suportes uma mesma obra, que muitas vezes é bastante disputada” (Siva & Aguiar, 2012, p. 3). A Internet surge, indubitavelmente, como um meio rápido e eficaz de pesquisa mais consentâneo com uma sociedade digitalizada “a globalidade dos adolescentes deixa de utilizar os meios de comunicação lineares para passar a preferir os circulares (telemóveis e internet), sofrendo também modificações os discursos narrativos e audiovisuais” (Calvo, citado por Tomé & Bastos, 2013, p. 104). Assim, os livros exigem uma leitura sequencial e linear que difere das práticas habituais que os jovens experimentam com os meios mais recentes. Parece inegável o facto de a conceção de leitura ter sofrido mutações ao longo do tempo. Ler significava ler um texto escrito em papel, numa direção pré-definida. Com o uso da Internet a conceção de leitura sofreu uma verdadeira revolução, necessitando o conceito de leitura de uma revisão “a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons” (Mattos, 2011, p. 36). A este respeito,

também Morduchovicz (2010) refere que a atual identidade dos adolescentes reside no cruzamento da escrita com as imagens eletrônicas e com a cultura popular.

Não podendo dissociar-se o gosto da escrita do gosto pela leitura, Nascimento e Amorim (2016) afirmam que “ler não pode ser uma obrigação, uma imposição ou um emaranhado de regras. Cada indivíduo tem suas peculiaridades, suas experiências, seus questionamentos e expectativas” (p. 316). Vieira (2014), em estudos levados a cabo com turmas do 9º ano de escolaridade (nível cinco), relativamente ao interesse pelas tarefas de leitura, comprovou-se que “o grau de envolvimento com o texto será tanto maior quanto mais o ato de ler estiver associado a prazer e não a matéria” (p. 73).

Partindo da explicitação sobre a forma como se inicia o processo de leitura, o fator motivação, essencial para o processo de escrita, poderá estar, em primeira instância, em deixar que sejam os alunos a escolher as suas próprias leituras “os professores que apoiam a autonomia, facilitam a autonomia pessoal dos alunos, tomando em conta a perspectiva dos alunos; identificando e estimulando as necessidades, interesses e preferências” (Jang, Reeve, & Deci, 2010. p. 589). Assim, os estudos levados a cabo por autores como Jang, Reeve e Deci (2010) levaram a concluir que a motivação aumenta quando os alunos têm oportunidade de escolher o que querem aprender e quando acreditam que possuem autonomia e controle sobre a sua própria aprendizagem. Dar a possibilidade de escolha é uma forma eficaz de potenciar o desenvolvimento da motivação intrínseca. Assim, os hábitos de leitura deverão emergir da curiosidade ou interesse de cada um, de acordo com as suas vivências e expectativas e devem ser estimulados desde cedo. Na opinião dos autores Roque e Canedo (2015), a criança deve contactar com a leitura antes de aprender a ler e a escrever :

A introdução da criança no mundo da leitura deve acontecer mesmo antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela família (...) a criança pode ser estimulada e incentivada a ler desde o nascimento e ao longo de toda sua infância (p. 5).

Os autores anteriormente citados confirmam a grande importância da participação das famílias e do professor nesse processo de formação do futuro leitor, atribuindo à leitura um papel muito significativo no que respeita ao desenvolvimento da imaginação, por

exemplo. Apoiados nos seus estudos levados a cabo em várias escolas, os autores citados afirmam que “o professor deve estimular as crianças, possibilitando o acesso aos mais diferenciados tipos de textos, lendo para elas com entoação adequada e escolhendo a literatura compatível com a faixa etária dos alunos” (Roque & Canedo, 2015, p. 4). Para fazer desabrochar o interesse pela leitura são, então, necessários incentivos familiares e escolares, de modo que a criança se sinta motivada:

A leitura oferecida pelas duas instituições socializadoras primárias - família e escola - deve ser praticada de forma prazerosa para a criança (...). Além disso, o hábito da leitura favorece o desenvolvimento da criança em diversos aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem, tais como o senso crítico, a ampliação da capacidade de criação/imaginação e de conhecimentos gerais.

(Roque & Canedo, 2015, pp. 4-5)

Também Sim-Sim (2009) refere, no âmbito dos estudos feitos sobre a aprendizagem da leitura, a importância dos estímulos familiares e escolares à aprendizagem da leitura “a cultura literária da família e do jardim- de- infância influenciam a vontade para aprender a ler” (p. 21). Ainda em relação ao processo de aprender a ler, a mesma autora refere que os princípios que regem a escrita são precocemente descobertos pelas crianças, quando tomam contacto com a escrita, através de livros, do computador ou até através da audição da leitura de histórias (Sim-Sim, 2009). Neste sentido, a aprendizagem da leitura “é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma” (p. 20).

Os autores Silva e Aguiar (2012) salientam o papel importante da biblioteca escolar (BE), como um meio de difusão de informação e de formação de leitores “a escola deve contar com um forte aliado: a biblioteca. A biblioteca no contexto social só vem a ser mais uma instituição com contribuição importante a oferecer para a sociedade, pois por estar inserida no sistema educacional é também responsável pela formação de leitores” (p. 5). De acordo com Araújo (2014) “a biblioteca é o lugar ideal para fazer convergir as atividades que se desenvolvem no âmbito da promoção da leitura, cabendo-lhe a tarefa de planificar atividades que aproximem os alunos dos livros, criando um clima de leitura e favorecendo a participação ativa, reflexiva e crítica do aluno, a quem deve ser dado todo o protagonismo no ato da leitura (p. 14).” Esta mesma autora chama à atenção para a importância do

trabalho colaborativo da BE com os professores de diferentes áreas disciplinares e respectivos alunos:

O trabalho colaborativo, porque possibilita a discussão de ideias, a procura de consensos e a superação de conflitos, tende a aumentar o grau de satisfação dos docentes, incentivando maior envolvimento na apropriação de novos conhecimentos e resolução de problemas, para além da construção de novas práticas pedagógicas, com impacto decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos, objetivo que vai ao encontro da missão do professor bibliotecário.

(Araújo, 2014, p. 4)

Também o Programa de Inglês do 3º Ciclo (1997) reitera a importância de o professor proporcionar ao aluno meios que lhe permitam transferir competências do domínio de outras disciplinas e contextos, isto é, “integrar na sua própria aprendizagem conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas não só na aprendizagem das outras disciplinas como na sua vivência fora da sala de aula e da escola” (p. 61). Pode, assim, ser pertinente introduzir a colaboração de outros professores, nomeadamente da disciplina de EV, como forma de complementar a produção escrita ligada ao projeto desenvolvido, permitindo aos alunos complementar a produção escrita com o domínio de técnicas digitais.

O movimento sistemático de leitura, escrita, leitura, reescrita, releitura, dentro ou fora do contexto de sala de aula, permitem ao aluno apropriar-se de mecanismos da Língua que lhe permitem estimular a sua criatividade e, simultaneamente, apoderar-se de técnicas de produção textual (Roque & Canedo, 2015). Podem ser assim introduzidas, no decorrer de projetos de EC, diversas atividades complementares, nomeadamente a leitura sistemática de excertos de histórias de diversos autores e a leitura progressiva da obra de leitura extensiva recomendada para este ano de escolaridade; podem ainda ser facultados materiais de apoio sobre a estrutura da história (anexo 2). Corroborando o pensamento de Mancelos (2010), que afirma que “sem técnica, o talento é tão inútil quanto uma lâmpada fundida” (p. 20), salienta-se a importância do escritor em se socorrer de diferentes materiais para desenvolver o processo de escrita, pois “é um equívoco pensar que um escritor inventa ou cria a partir do zero” (Mancelos, 2010, p. 122). Por outro lado, ensinar

a escrever não deverá ser apenas função da disciplina de LM, mas de todas as disciplinas que integram o currículo:

Na escola a preocupação com o ensino da leitura e da escrita é um compromisso de todas as áreas. E mais que ensinar, o maior objetivo de todo profissional da educação deve ser despertar o aluno para o prazer de ler e de buscar gratuitamente o conhecimento, transformando a leitura num momento de desfrutar do sabor do texto.

(Silva & Aguiar, 2012, p. 4)

Esta perspetiva é convergente com a de Dionísio, Viseu e Melo (2011), os quais afirmam que o ensino da leitura e da escrita não deve circunscrever-se, como vulgarmente se possa pensar, somente às disciplinas de Línguas. Assim, a disciplina de História, por exemplo, reveste-se de particular importância, exigindo o domínio de diversas competências:

A mesma orientação está presente para o ensino da História, quando se valoriza o domínio do tratamento de informação e utilização de fontes, explicitando a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens.

(Dionísio, Viseu & Melo, 2011, p. 1142)

Ler e escrever nas diferentes disciplinas não significa implementar os mesmos recursos e atividades. Pelo contrário, o ensino e a aprendizagem das literacias obedecem necessariamente às especificidades das várias disciplinas, daí poder-se encontrar diferentes atividades consentâneas com a natureza das diferentes áreas disciplinares “ler e escrever nas diferentes disciplinas não implicam os mesmos recursos linguísticos e cognitivos e as actividades de linguagem que aí são realizadas não apresentam sequer os mesmos padrões” (Unsworth, citado por Dionísio, Viseu, & Melo, 2011, p. 141).

Tomé e Bastos (2013) referem que, muito recorrentemente, “os anos da adolescência são aqueles em que uma parte significativa dos jovens se afasta dos hábitos leitores adquiridos na infância ou uma altura em que os adolescentes sem grandes hábitos de leitura ou com dificuldades a este nível dificilmente estreitam a sua relação com a leitura e os livros” (p. 102). Esta situação torna-se naturalmente preocupante, pois compromete

a aquisição de competências basilares para o desenvolvimento social e profissional de cada cidadão. A adolescência aparece associada, na opinião dos autores supracitados, a um “tempo de crise”, principalmente no que toca ao tradicional livro impresso.

2.4 As práticas colaborativas na auto e heteroavaliação dos alunos

É reconhecida por Freire (1996), a importância da auto e heteroavaliação como processos de aprendizagem que implicam um envolvimento dos alunos numa ação de reflexão, de compromisso e responsabilidade com os outros num contexto de colaboração. Segundo o autor Freire (1996) “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve (...) a curiosidade epistemológica sem a qual não alcançaremos o conhecimento cabal do objeto” (p. 14). O mesmo autor salienta que é fundamental envolver os alunos em dinâmicas de sala de aula, as quais lhes permitam refletir sobre a sua aprendizagem, salientando os objetivos alcançados, refletindo sobre as dificuldades, com vista à melhoria da aprendizagem, que é pensar criticamente no sentido da melhoria da sua prática (Freire, 1996).

A avaliação formativa concretiza-se numa relação contínua dentro do ciclo permanente de aprendizagens e tem um papel fundamental pela informação que fornece ao professor e aos alunos. Esta componente formativa, que é integradora e interativa e que tem função reguladora, deve adequar-se aos conhecimentos e competências cognitivas dos alunos, constituindo-se como um importante instrumento de auto e heterorregulação do processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação permite um replaneamento da atuação do professor, a partir do *feedback* pedagógico obtido. É também assumido que é pela avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e encontra estímulo para continuar a aprender de forma sistemática. Neste sentido, ressalta a importância de introduzir em contextos educativos práticas avaliativas formativas, onde possam estar presentes a auto e heteroavaliação, possibilitando aos alunos uma reflexão sobre as estratégias ou caminhos a percorrer, no sentido de melhorarem as suas aprendizagens. Assim, as atividades desenvolvidas com os alunos e pelos alunos fazem inquestionavelmente parte dos processos educativos, sendo a avaliação uma forma de

aferir essas aprendizagens, introduzindo correções neste processo. Só assim os alunos serão capazes de refletir sobre os seus erros, corrigindo-os, exercendo uma ação consciente e responsável sobre a sua aprendizagem, comprometendo-se com os restantes, colaborando com eles, respeitando a diferença na construção da aprendizagem (Freire, 1996).

O comprometimento do aluno na construção da aprendizagem implica também uma maior responsabilidade do professor na melhoria do processo educativo, devendo este analisar reflexivamente os resultados da avaliação das aprendizagens dos alunos, analisando cuidadosamente os vários elementos fornecidos, com vista a motivar, reforçar e corrigir as aprendizagens dos mesmos “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 13).

Nesta linha de pensamento, “o fortalecimento do self e do social requer práticas escolares que mediem relações da pessoa consigo mesma e que favoreçam a construção intersubjetiva do cidadão tendo por base um tipo de relação humana caracterizado pela actividade reflexiva que contribua para a formação de indivíduos capazes de um papel activo e crítico na leitura e na reconstrução da sociedade a que pertencem” (Santos, 2014, p. 46). Vygotsky (1991) refere-se ao potencial do trabalho em pares ou em grupos, permitindo a troca de ideias e experiências, sob a orientação do professor. Por conseguinte, a envolvência dos alunos em práticas colaborativas exige também que o professor seja um agente promotor dessas competências de cooperação, baseadas no respeito pela opinião dos outros, pela ajuda, pelo encorajamento e elogio, entre outras, devendo os alunos assumir um posicionamento que facilite a coavaliação (Freire, 1996). Também Vieira (1998) refere que o trabalho colaborativo potencia relações de interdependência entre alunos, resultando em esforços para a realização de objetivos comuns. Para que este objetivo se concretize, Vieira (1999) afirma que é necessária da parte do professor uma atitude de questionamento face a si próprio, face aos seus alunos e face aos contextos em que trabalha” (p.3).

2.5 A investigação sobre o ensino e a aprendizagem em LE

Foram anteriormente referidos os benefícios da supervisão e das práticas colaborativas docentes no ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras, sendo que trabalhando com um grupo de apoio, os professores conhecem melhor os colegas e começam a funcionar como uma comunidade de profissionais e não como indivíduos isolados dos outros (Richards & Farrell, 2005), visando a melhoria da sua prática profissional e da aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com as orientações plasmadas no QECR, a finalidade do ensino da Língua é a competência e a proficiência do falante nessa língua, o que implica o desenvolvimento de um conjunto de competências comunicativas e gerais, através de atividades orais e escritas (Conselho da Europa, 2001).

Partindo do projeto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”, que decorreu na universidade de Aveiro, entre 2006-2010, o qual resultou na compilação de vários textos em livro, sobre as experiências levadas a cabo por diversos professores, investigadores e formadores (Andrade & Pinho, 2010), identificaram-se aspetos comuns relevantes, sobre o ensino e aprendizagem da LE. Concluiu-se nesses estudos que a supervisão horizontal e negociada foi importante para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. A interação entre o trabalho individual e o trabalho coletivo foram fundamentais, tendo a divisão do trabalho promovido grupos de reflexão mais alargados, partilhando objetivos comuns, tendo-se criado ambientes de confiança e de partilha (Andrade & Pinho, 2010). Estes espaços de colaboração foram geradores de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, apoiando-se os sujeitos mutuamente na superação das suas dificuldades.

Retomando a ideia do desafio que representa viver numa Europa multicultural e multilingue, torna-se urgente o domínio de competências linguísticas e comunicativas gizadas no QECR. Marques e Martins (citados por Andrade & Pinho, 2010) referem que “o desafio da construção de uma cidadania multidimensional e planetária assume-se como elo determinante para a vivência plena da condição humana, para a consciencialização dos direitos e deveres, para a criação de novos espaços de participação” (p. 81). Relativamente à importância de aprender uma LE, Gee (1986) afirma o seguinte:

A literacia é vista como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de usar a linguagem e fazer sentido, tanto oralmente como por escrito. Estas práticas discursivas estão ligadas a pontos de vista particulares de ver o mundo (crenças e valores) de grupos sociais e culturais específicos. Tais práticas discursivas estão integralmente ligadas à identidade ou sentido do eu das pessoas que as praticam; a mudança das práticas discursivas implica uma mudança de identidade (pp. 719-720).

Facilmente se conclui que, no contexto educativo atual, há necessidade de fazer face aos múltiplos desafios que se colocam à educação, em que práticas educativas isoladas se tornam cada vez mais contraproducentes, tornando-se necessária a colaboração entre docentes, a qual rejeita a aprendizagem isolada e privilegia a interação, os contextos, a flexibilidade, a complexidade e a mudança de práticas (Rodrigo, Nolasco & Fiadeiro, citados por Andrade & Pinho, 2010). Por conseguinte, a literatura educacional tem colocado ênfase na importância da colaboração e das *comunidades de aprendizagem* como espaços de desenvolvimento profissional (Andrade & Espinha, citados por Andrade & Pinho, 2010).

Também Martins et al. (citados por Andrade & Pinho, 2010), salientam a necessidade da utilização de estratégias diversificadas em sala de aula, para que os docentes consigam abarcar as diferentes necessidades dos alunos “as abordagens plurais surgem como uma resposta à necessidade de articular, diversificar e integrar a aprendizagem de línguas, adequando-a às características e necessidades comunicativas dos alunos” (p. 95), exigindo-se que o professor seja um profissional com um saber ancorado na reflexão sobre e para a ação (Schön, 2008). Neste sentido, a investigação-ação promove o desenvolvimento profissional contínuo, desenvolvendo a reflexividade profissional dos professores, para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, tornando-se uma preocupação comum aos diferentes contributos a promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em Línguas (Vieira, 2010).

As dinâmicas propostas nos diferentes projetos de investigação de educação em Línguas visam o aparecimento de comunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, de forma a permitir melhores condições de trabalho e de qualificação profissional, baseados em ações coletivas, colaborativas, partilhadas e críticas na formação de professores de Línguas. Tal facto leva-nos a questionar a forma como se desenrola o processo de ensino e aprendizagem e quando é que os alunos estão verdadeiramente a

aprender ou/e a desenvolver-se. Vygotsky (1991), quando se refere ao que significa verdadeiramente aprender, chama a atenção de que “o processo de aprendizagem não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora uma ordem intelectual que torna possível as transferências de princípios gerais descobertas durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas” (p. 56). Neste sentido, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, progredindo o processo de desenvolvimento de forma mais lenta, através do processo de aprendizagem. Também Cró (1992) comunga do pensamento do autor anterior, quando afirma que o desenvolvimento implica atingir um nível de comportamento superior, relativamente àquele em que o sujeito se encontrava até então “uma opção que concilia as atitudes educativas atentista e activista é, enfim, o que entendemos por activação do desenvolvimento” (p. 18).

Autores como Trigo (2014), que se debruçaram sobre o aprofundamento da compreensão do fenómeno de aprender, referem que é a promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto escolar que mais contribui para a aprendizagem dos alunos. Assim, em estudos direccionados para escolas de Território de Intervenção Prioritária (TEIP), foram elencadas situações em que os alunos referiram (através do questionário efetuado) aprenderem mais, nomeadamente através do recurso às tecnologias e meios audiovisuais; realização de fichas de trabalho; esquemas; visitas de estudo; interação do professor com os alunos (colocação de questões); feedback dado pelo professor aos alunos; orientação ao estudo; reforço positivo dado pelo professor para motivar os alunos, entre outras. Torna-se, assim, essencial proporcionar aos alunos estratégias e experiências que os envolvam na aprendizagem (Morais, 1992). O treino destas estratégias e o conhecimento do aluno são fatores promotores da aprendizagem (Vieira, 1998), conduzindo os alunos à autonomia e à regulação da sua aprendizagem - autoavaliação, devendo, por isso, considerar-se a avaliação não como um fim, mas um meio de aprendizagem para os alunos e para o professor (Hadi, 2011). Também Simão (2008) refere que os alunos regulam a aprendizagem através de estratégias cognitivas e metacognitivas, como a avaliação formativa, a qual permite uma regulação do processo de ensino-aprendizagem.

A questão da autonomia é referida por Vieira (1998), quando salienta que para o desenvolvimento desta em contexto escolar, principalmente quando os alunos têm um domínio imperfeito da LE, é necessário socorrerem-se da sua LM “como instrumento de comunicação e sistema de referência” (p. 89). O recurso à tradução salienta indubitavelmente a negociação como uma estratégia de compreensão em sala de aula (Vieira, 1998).

De Ketele (2008) defende que “as práticas centradas nas actividades privilegiam as aplicações que tornam activos os alunos e lhes permitem explorar os conhecimentos teóricos do campo disciplinar” (p. 117). Este autor reforça ainda a importância da existência de um clima de motivação na sala de aula, fazendo os alunos acreditar nas suas capacidades, sendo que, num clima de motivação os resultados serão positivos e conservar-se-ão mais facilmente a longo prazo (De Ketele, 2008).

CAPÍTULO III - Opções metodológicas

3.1 Fundamentação das opções metodológicas

Reconheceu-se neste estudo a importância de uma abordagem qualitativa e quantitativa dos fenómenos em estudo, não obstante verificar-se que, ao “ao longo das duas últimas décadas, desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas que se tem traduzido no aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais e Humanas” (Aires, 2015, p. 6). Para Coutinho (2014), o capítulo relativo à metodologia “deve aludir ao enfoque da investigação e apresentação do plano metodológico do estudo” (pp. 219-220). Assim, neste estudo foi utilizada uma metodologia mista (MM) ou *mixed methodology*, que combina harmoniosamente uma abordagem qualitativa e quantitativa da investigação:

De facto, a investigação metodológica é uma tendência que se vem manifestando de forma mais incisiva a partir dos anos 80 do século XX, começando a ser cada vez melhor aceite o trabalho de investigador em enfoques mistos, isto é, transpondo a dicotomia quantitativo e qualitativo, colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico.

(Coutinho, 2014, p. 356)

A investigação quantitativa, assente no paradigma positivista, assume que existem factos sociais estáveis, os quais se dissociam dos sentimentos e crenças individuais; já a investigação qualitativa, baseada no paradigma construtivista assume, contrariamente ao tipo de investigação anterior, múltiplas realidades socialmente construídas, através de diferentes perspetivas individuais e coletivas da mesma situação (Millan & Schumacher, 2006). Neste sentido, para Millan e Schumacher (2006), a investigação quantitativa procura estabelecer relações e explicar as causas das mudanças nos factos sociais mensuráveis; a investigação qualitativa está nitidamente mais centrada na compreensão do fenómeno social, partindo da perspetiva do participante no estudo “a maior parte da investigação quantitativa procura estabelecer generalizações universais independentes do contexto. O investigador qualitativo acredita que as ações humanas são fortemente influenciadas pelos cenários em que ocorrem” (p. 13). Neste sentido, os dois tipos de investigação revelam-se

vantajosos para o estudo em causa, tendo-se, por isso, optado por uma metodologia mista, a qual mostra o resultado do estudo (perspetiva quantitativa) e explica o porquê da obtenção desses resultados (perspetiva qualitativa).

De acordo com Coutinho (2014), tem-se verificado que uma das características mais marcantes na investigação atual em Ciências Sociais e Humanas é a opção pela combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Também Millan e Schumacher (2006) referem que o uso do desenho de uma metodologia mista tem aumentado a sua popularidade, defendendo que muitas situações são melhor investigadas usando uma variedade de métodos, sendo esta a melhor abordagem para responder às questões investigativas, como se observa na figura 1:

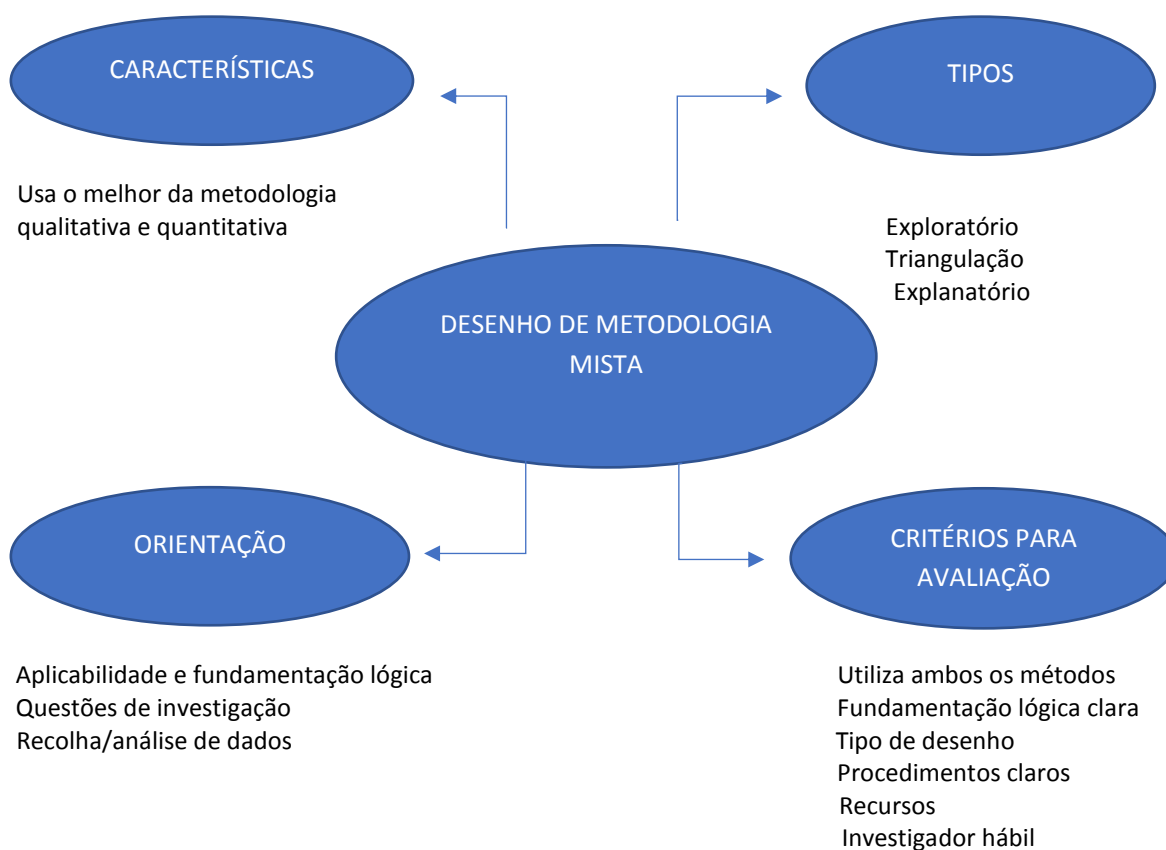


Figura 1 - Desenho da Metodologia Mista (adaptado de Millan & Schumacher, 2006, p. 400)

Também Salomon (citado por Coutinho, 2014), considera que a análise dos problemas sociais implica diferentes perspetivas:

Analisar os problemas sociais exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos paradigmas litigantes (...) uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos (p. 35).

Sustentando-se a ideologia da autora anteriormente referida, reconhece-se que qualquer atividade científica se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio históricas que condicionam e justificam opções metodológicas tomadas para qualquer estudo. Tendo em mente o tipo de investigação que se pretendeu levar a cabo, deu-se não só ênfase à componente subjetiva dos comportamentos dos sujeitos, salientando a ideia de que “as pessoas não agem com base em respostas predefinidas, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55), mas também se pretendeu (pela quantificação e tratamento estatístico dos dados recolhidos) conferir ao estudo uma maior objetividade e fiabilidade.

Pretendia-se que a fonte direta fosse predominantemente o ambiente natural, onde se verificou os fenómenos ocorridos, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994), separar a palavra do contexto seria perder o seu significado. Neste sentido, a pesquisa qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada, o estudo das percepções pessoais e o significado do objecto” (p. 11). Teve-se por objetivo identificar as dificuldades dos alunos e a forma como cada professor os poderia ajudar a ultrapassar essas mesmas dificuldades em contexto de sala de aula, tendo como pressuposto que “uma observação altamente estruturada dará a conhecer atempadamente aquilo que se procura e terá categorias previamente trabalhadas” (Cohen, Manion, & Morrison, 2009, p. 397). Para os autores anteriores, se a observação se preocupa em representar a incidência, presença e frequência dos elementos, para comparar situações, nesse caso será mais eficaz em termos de tempo observar uma situação com um plano de observação preparado.

Para Reis (2011), o sucesso de uma observação de aula concretiza-se na seleção e na adaptação cuidadosa dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas do professor, salientando-se, assim, a necessidade de serem definidos focos específicos para cada observação, de forma a evitar observações livres, conducentes a análises pouco rigorosas.

Para Stake (2012), o que torna o estudo qualitativo especial é o facto de este ser holístico, empírico, interpretativo e empático. Este tem um contexto bem definido e coloca a ênfase no que é observável, sendo as observações e interpretações validadas através da triangulação dos dados. Para Cohen, Manion e Morrison (2009) “a triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspeto do comportamento humano” (p. 140). Assim, a observação, o inquérito por questionário aos alunos e a análise documental, podem constituir-se como preciosos instrumentos de recolha de dados.

Coutinho (2014) considera que para além do papel e do lápis, o gravador áudio e/ou a câmara de vídeo podem ser ferramentas muito úteis ao serviço do investigador. Também a observação de aulas, feita através da observação direta focada e da videogravação direcionada para os aspetos relacionados com a aprendizagem cooperativa entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos, pôde refletir o trabalho colaborativo dos professores e alunos em sala de aula. Assim, “uma característica peculiar da observação como um processo de investigação é que oferece ao investigador a oportunidade de recolher informação ao vivo, que surge naturalmente de situações sociais” (Cohen, Manion, & Morrison, 2009, p. 386).

Ao pretender-se simultaneamente uma prática docente reflexiva, ao serviço da melhoria da mesma, assente na auto e heterosupervisão, torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem de forma colaborativa, para refletirem sobre o seu desempenho profissional, para investigarem e discutirem estratégias que permitam melhorar a sua prática profissional (Reis, 2011), com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos. A noção de reflexividade prende-se, para autores como Cohen, Manion e Morrison (2009), com a “auto-consciencialização dos efeitos que os participantes como práticos e investigadores têm no processo de investigação” (p. 311).

Num estudo de natureza qualitativa, o investigador procede a uma clara seleção sobre o que observa, pois cada fenómeno é único. Tendo em mente este objetivo, os resultados das observações das aulas podem ser convertidos em descrições, designadas de narrativas profissionais (diários de bordo) e os resultados das observações focadas feitas

nas turmas dos professores colaboradores podem ser convertidos em reflexões sistemáticas partilhadas em reuniões de pós-observação, tendo-se previamente delineado as estratégias para a melhoria das dificuldades diagnosticadas durante as observações.

Foi na base de todos estes pressupostos que se optou por um estudo que se revestiu também de uma componente de cariz quantitativo, considerando-se que do ponto de vista conceptual a pesquisa se centra na análise de factos e fenómenos observáveis, mas também na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas, passíveis de serem medidas, comparadas e relacionadas no decurso da investigação (Coutinho, 2014), optando-se igualmente por um estudo de natureza quantitativa. Assim, destacou-se o inquérito por questionário, como técnica de recolha de dados consentânea com o tipo de estudo em causa, procedendo-se ao tratamento quantitativo da informação e posterior análise estatística.

Também era importante proceder a uma análise documental, que permitisse identificar informações factuais. Destacaram-se, assim, os documentos oficiais de origem interna coligidos por equipas educativas da Escola, nomeadamente o Plano Educativo do Agrupamento (PEA), o Relatório da BE, O Relatório do Projeto de Avaliação em Rede (PAR) e as Atas Disciplinares, pois segundo Aires (2015), os documentos oficiais refletem informação relativa às organizações, à aplicação da autoridade, ao poder das instituições educativas, aos estilos de liderança e à forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc, daí a importância destas fontes.

Toda a componente de supervisão pedagógica horizontal associada a práticas colaborativas entre professores e entre alunos obrigava a um olhar mais interpretativo desses momentos de supervisão, introduzindo uma componente de cariz qualitativo de toda a informação recolhida.

A triangulação ou cruzamento dos dados obtidos, apresenta-se como muito importante, através das diferentes fontes de recolha, surgindo como uma das técnicas cujo princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas, a fim de serem tratados e interpretados (Aires, 2015). Também Coutinho (2014) considera a triangulação como “uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados, de forma a constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor,

amplitude e profundidade à investigação ou compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 239), facultando, neste sentido, uma melhor aproximação da realidade e maior fiabilidade do estudo em questão.

Em síntese, para responder às questões formuladas para este estudo, optou-se por uma MM, considerando-se os aspetos positivos da metodologia qualitativa e da metodologia quantitativa.

3.2 O desenho do estudo

Optou-se neste estudo por uma metodologia que contemplasse uma vertente de natureza interventiva e transformadora, centrada na reflexão crítica e em práticas que servem de ponto de partida para o emergir de novas teorias (Coutinho, 2014). Neste sentido, “o objetivo de um desenho de investigação é especificar um plano que gere evidências empíricas, que serão usadas para responder às questões de investigação” (Millan & Schumacher, 2006, p. 12).

Este estudo sobre EC colaborativa, o qual teve em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos, baseou-se num modelo metodológico, que contempla métodos e técnicas que combinam dados qualitativos e quantitativos em momentos distintos, assentando este estudo num desenho de investigação designado de I-A , o qual se ajusta na perfeição aos objetivos estabelecidos, dado que em função da avaliação efetuada à ação se partia à discussão de novos ciclos de trabalho. Este estudo encontrou, assim, na I-A , um conjunto de estratégias de investigação, capazes de integrar simultaneamente ação e investigação, alternando entre ação e investigação crítica, estando esta última fortemente presente nos momentos de reflexão, resultante da avaliação efetuada.

Na linha de pensamento de Coutinho (2014), quando se questiona em que situação de investigação se aplica a investigação-ação, esta afirma o seguinte:

Se se trata de um professor ou de outro profissional que tem de responder às novas exigências de uma situação ou de fazer a reavaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a investigação-ação será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objetivo.

(Coutinho, 2014, p. 371)

Autores como Cohen, Manion e Morrison (2009), referem que a Investigação-Ação pode ser levada a cabo por um professor individualmente ou por um grupo de professores que trabalham cooperativamente dentro de uma escola.

Os vários estudos realizados, salientam o valor inquestionável da reflexão e questionamento das práticas pedagógicas, apresentando a I-A como uma estratégia supervisiva de elevado potencial formativo, como referem Moreira e Barros (2010):

Na arena educativa, a investigação-ação (IA) tem vindo a ser cada vez mais utilizada como estratégia formativa e de supervisão para desenvolver nos professores competências reflexivas, na medida em que encerra elevadas potencialidades na promoção da inovação e transformação das situações educativas. Actualmente, existe vasta evidência na literatura especializada quer na formação inicial, contínua e especializada de professores, nacional e estrangeira, que valida as potencialidades da IA na facilitação de uma formação reflexiva, ao favorecer um posicionamento investigativo dos professores face à sua prática, numa direcção potencialmente emancipatória, coadunando-se assim com uma perspectiva de formação ao longo da vida e desenvolvimento profissional permanente (pp. 247-248).

Ao referir-se ao potencial da I-A, Coutinho (2014) vai mais longe, considerando-a como uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 264).

É claramente visível que um estudo desta natureza contempla simultaneamente o desenvolvimento profissional docente, submetendo-se a uma tríade de dimensões interligadas, como se observa na figura 2:



Figura 2 – Adaptado do Triângulo de Lewin (1946), citado por Latorre (2003, p. 24)

A I-A visa a produção de um plano inicial de ação que vá ao encontro a um objetivo identificado, juntamente com a decisão das primeiras medidas a tomar, o que pode até implicar a alteração do plano ou ideias originais. O passo seguinte de investigação é acompanhado pela busca de factos que monitorizem e avaliem a intervenção, atuando como uma avaliação formativa (Cohen, Manion, & Morrison, 2009). O professor deverá, assim, constituir-se como um gestor do seu desenvolvimento pessoal e profissional, envolvendo-se ativamente em “processos cíclicos de investigação-ação e formação, uma investigação da, na, em, pela e para ação” (Gonçalves, 2006, p. 22).

Após estes considerandos, assume-se que a I-A , que constitui largamente o desenho deste estudo, apresenta-se como um design situacional, interventivo, participativo e autoavaliativo, uma vez que permite:

- o diagnóstico/solução de um problema encontrado num contexto social específico (diagnosticou-se nos alunos, no final do 3º CEB, grandes lacunas na produção escrita, havendo necessidade de intervir neste domínio, encontrando-se estratégias de superação destas dificuldades);
- descreve o problema em causa, mas também interviu no mesmo (implementação de estratégias para superação das dificuldades);
- que todos os intervenientes sejam coexecutores (o papel colaborativo de todos os professores e alunos na investigação);
- a avaliação de todas as modificações que forem efetuadas, a fim de produzir novos conhecimentos e alterar a prática (procurando uma reflexão/avaliação sistemática do impacto do estudo na superação das dificuldades dos alunos, procurando-se constantemente reformular estratégias de aprendizagem, melhorando as práticas dos professores e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos).

A figura 3 ilustra o que foi anteriormente referido, refletindo as fases constitutivas de um design investigativo baseado na I-A:



Figura 3 - Esquema metodológico de uma investigação-ação (adaptado de Coutinho, 2014, p. 366)

No entanto, a natureza da I-A, com o seu ciclo de observação, ação, análise e avaliação, indica que se trata de uma atividade que demora na sua realização e requer um compromisso de tempo considerável, daí que seja preferencialmente perspectivada como uma atividade colaborativa, sendo a sua filosofia a partilha de resultados com outros colegas (Richards & Farrell, 2005). Na perspetiva dos autores Richards e Farrell (2005), “é através do processo de planeamento e realização da Investigação-Ação que os professores desenvolvem uma compreensão mais profunda de muitos assuntos do ensino e da aprendizagem e adquirem competências úteis de investigação na sala de aula” (p. 171). Por conseguinte, como a investigação-ação é baseada no ensino, esta deve integrar também uma componente investigativa complementar à prática docente, a fim de a compreender melhor e a melhorar (Richards & Farrell, 2005).

Neste contexto, a investigação-ação torna-se um processo investigativo valioso, uma vez que partindo do conhecimento emergente deste processo, os professores de Línguas e de Educação Visual não só aprendem sobre a sua prática, como também se tornam mais capazes de a investigar (Richards & Farrell, 2005).

3.3 Contexto escolar onde decorreu o estudo

A escola escolhida para o estudo está integrada num Agrupamento do distrito de Viana do Castelo e fica situada no meio rural. A atividade económica da localidade em que se situa a escola é bastante diversificada: agricultura e pecuária de subsistência, pequena indústria e comércio .

De acordo com o PEA (2013-2017), a maioria dos pais dos alunos têm qualificações académicas baixas, apresentando como formação académica o 2º CEB, situando o Agrupamento num contexto social médio baixo.

3.4 Participantes no estudo

A importância da seleção dos participantes do estudo está bem patente na afirmação de Sousa (2009), quando defende que “na planificação de uma investigação em educação se define o problema que a origina e imediatamente se coloca a contextualização humana à qual se destina” (p. 64). Para Aires (2015), “a selecção da amostra adquire um sentido muito particular: tem por objectivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria” (p. 22).

O presente estudo integrou participantes diretos e participantes indiretos, tendo ocorrido durante os três períodos letivos, do ano letivo 2016/2017. Como participantes diretos foram escolhidas duas professoras de ING e uma professora de EV (participantes diretos), perfazendo um total de três professores, docentes dos alunos (participantes indiretos envolvidos no estudo). A escolha dos participantes foi feita com base na convicção de que um trabalho colaborativo transdisciplinar entre professores permitiria combinar simultaneamente a partilha de experiências resultantes da sua práxis e a criação de estratégias de aprendizagem com o domínio de recursos digitais, capazes de motivar os alunos para a escrita. Estas professoras foram codificadas, relacionando-as com as disciplinas de ING e EV. Como um dos objetivos era revitalizar o projeto *Storytellers* no final do 3º CEB, reconhecendo-se a importância deste na melhoria da expressão escrita dos alunos, foram escolhidas as quatro turmas do 9º ano (e respetivos alunos -participantes indiretos). Foram designados de participantes diretos os professores envolvidos no estudo,

por se constituírem como cerne da prática supervisiva horizontal, a qual se constitui como uma componente central neste estudo. A professora de EV lecionava as quatro turmas e cada professora de ING lecionava duas turmas, como se verifica no quadro 5 abaixo. As práticas supervisivas numa perspetiva horizontal, assentes numa colaboração sistemática, tiveram como objetivo a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo estes sido considerados participantes indiretos, uma vez que os resultados das suas aprendizagens contribuíam para refletir sobre as estratégias usadas na prática letiva, tendo a colaboração entre professores conduzido à colaboração entre alunos.

Nas turmas da professora investigadora optou-se pela auto-observação de aulas, com o apoio de 17 videogravações e 17 diários de bordo. A opção por esta forma de supervisão prendeu-se, durante o primeiro período, com o facto de a professora colaboradora de ING se encontrar de atestado médico, sendo as quatro turmas do 9º ano lecionadas pela professora investigadora. No segundo período, devido à incompatibilidade horária entre a investigadora e as professoras colaboradoras (inviabilizando a observação das aulas da professora investigadora pelas colaboradoras), prosseguiu-se com a videogravação de aulas nas turmas da professora investigadora – turmas 9I1 e 9I2.

De modo a garantir o anonimato das turmas envolvidas no estudo, foram codificadas em 9C1; 9C2; 9I1 e 9I2 e, no âmbito da disciplina de EV, em 9C1EV, 9C2EV, 9C3EV e 9C4EV. Cada turma integrava 20 alunos, à exceção da turma 9C1/9C1EV, a qual era composta por 21 alunos. As quatro turmas perfizeram, assim, um total de 81 alunos. Foram criados 21 grupos de trabalho no total das turmas, constituindo-se em três turmas cinco grupos e numa turma seis grupos, sendo os alunos também codificados, atribuindo-se duas letras, que correspondem à primeira letra do nome e do sobrenome, como se apresenta no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Grupos de trabalho do projeto Storytellers

CODIFICAÇÃO DOS ALUNOS NAS TURMAS						
TURMAS	GROUP 1	GROUP 2	GROUP 3	GROUP 4	GROUP 5	GROUP 6
9C1	9T.B 9A.M 9A.P 9M.S	9B.C 9C.V 9M.R	9L.A 9D.M 9R.S 9L.T	9R.C 9J.P 9Z.P	9V.R 9P.P 9R.P 9J.M	9D.P 9D.L 9N.B
9C2	9R.S 9E.M 9P.A 9A.P	9J.M 9G.D 9C.V 9D.P	9I.A 9M.C 9M.L 9J.B	9X.C 9F.R 9A.L 9H.M	9C.R 9R.C 9H.B 9A.F	_____ _____ _____ _____
9I1	9D.V 9D.P 9R.F 9T.F	9M.F 9J.V 9L.C 9L.O	9A.V 9M.R 9M.B 9M.G	9V.S 9R.B 9T.A 9C.R	9P.M 9M.R 9M.P 9T.P	_____ _____ _____ _____
9I2	9J.L 9L.R 9M.O 9L.R	9C.C 9H.P 9M.F 9T.S	9S.V 9D.V 9M.S 9R.P	9R.A 9M.S 9S.A 9T.M	9B.P 9P.L 9P.V 9V.M	_____ _____ _____ _____

Quadro 5 - Codificação de professores e das turmas de 9º ano

Códigos das Docentes	CÓDIGOS DAS TURMAS DE INGLÊS				CÓDIGOS DAS TURMAS DE E. V.			
	Turma 9C1	Turma 9C2	Turma 9I1	Turma 9I2	Turma 9C1EV	Turma 9C2EV	Turma 9C3EV	Turma 9C4EV
Professora Investigadora – 9I			X	X				
Professora colaboradora de Inglês – 9C	X	X						
Professora colaboradora de Educação Visual – 9CEV					X	X	X	X

Procurou-se, através do processo de codificação, manter o anonimato das fontes, respeitando a questão da ética presente numa investigação em educação, constituindo-se como parte integrante do planeamento de investigação e do processo de execução.

Tendo em vista a melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento profissional do professor, salienta-se a pertinência do trabalho colaborativo entre professores-alunos,

assentando a colaboração numa prática reflexiva sistemática. Bradbury, Frost, Kilminster e Zukas (2010) referem que “o desafio para a reflexão de um trabalho transdisciplinar reside em criar uma base comum, a qual envolve estabelecer expectativas acordadas sobre em que consiste a tarefa (a qual é objeto de reflexão), e o que constitui um resultado apropriado para a sua atividade partilhada” (p. 34). Neste sentido, uma prática reflexiva transdisciplinar traz vantagens, na medida em que desloca o ponto de vista de um sujeito sobre uma situação para o ponto de vista de outro (Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas, 2010). Como afirmou Zeichner (2008), ao enaltecer a extrema importância da componente reflexiva ou indagatória na prática docente “afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais” (p. 545), à semelhança do que muito tempo antes afirmou o educador Paulo Freire “faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996 , p. 16).

3.5 Instrumentos de recolha de dados

Corroborando a ideia de que os acontecimentos vulgares se tornam dados quando vistos de um ponto de vista particular (Bogdan & Biklen, 1994), os vários materiais recolhidos pelo investigador tornaram-se uma base de análise útil e fiável para a investigação em causa.

Esta componente, que pode trazer alguma subjetividade à análise de dados, deve ser diminuída com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, optando-se com as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas neste estudo em agrupá-las em dois blocos: técnicas diretas e técnicas indiretas, que se encontram no quadro 6:

Quadro 6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS		
Técnicas Diretas	<ul style="list-style-type: none">• Inquérito por questionário;• Observação: direta focada (aulas/ fichas de trabalho) e videogravações.	Análise Documental e Análise de Conteúdo
Técnicas Indiretas	<ul style="list-style-type: none">• Narrativas profissionais (diários de bordo) do investigador;• Documentos oficiais externos: orientações programáticas, Relatório PET For Schools, Relatório KEY For Schools;• Documentos oficiais internos: PEA, Relatório da BE, Relatório PAR e Atas;	

No âmbito das técnicas diretas de recolha de dados, para além do inquérito por questionário efetuado aos alunos do 9º ano, foram levadas a cabo várias observações de aulas nas quatro turmas, sendo que nas turmas 9C1 e 9C2 se optou pela observação direta focada no segundo período e pelas videogravações em todas as turmas no primeiro período (em virtude da ausência da professora colaboradora titular das duas turmas). Nas turmas 9I1 e 9I2, por se tratar das turmas da professora investigadora e por incompatibilidade horária das docentes colaboradoras, optou-se sempre pela autossupervisão, apoiada pelas videogravações e diários de bordo. Foram assim construídas de raiz, conjuntamente com a professora colaboradora de EV, grelhas de observação focada (na observação de aulas e na realização de fichas de trabalho), definindo-se focos específicos, tornando-se a análise mais precisa. Considerou-se o potencial da observação focada quando direcionada para aspetos cruciais da prática pedagógica, permitindo diagnosticar e refletir sobre eventuais estratégias de superação de dificuldades, utilizadas pelo professor ou pelos alunos. A este respeito, Reis (2011) refere que “a observação poderá ser particularmente reveladora quando se centra num número restrito de aspectos previamente definidos” (p. 26).

Como técnicas indiretas, salienta-se a análise de vários documentos oficiais internos e externos, os quais conferiram ao estudo maior fundamentação e sustentação, para além da análise dos diários de bordo (anexo 3) e dos resultados obtidos a partir das grelhas de análise construídas, para as quatro fichas de avaliação, realizadas individualmente ou em grupo, na disciplina de ING. Houve, por isso, necessidade de dividir uma grande quantidade de dados em unidades menores, reagrupando-as em categorias, de forma a evidenciar

padrões, tornando a análise de conteúdo uma técnica de busca de sentidos de um texto (Bardi, 2009).

3.5.1 O inquérito por questionário aos alunos

Com o intuito de perceber qual a importância da leitura e da escrita nos alunos, no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, foi construído um inquérito por questionário (na aplicação *google docs*) aplicado aos 81 alunos que compõem as quatro turmas de 9º ano - 9C1, 9C2, 9I1 e 9I2 - com vista à obtenção de dados relativamente aos hábitos de leitura e escrita dos participantes, uma vez que “a aplicação de um questionário a uma amostra permite uma inferência estatística através da qual se verificam as hipóteses elaboradas no decurso da primeira fase, as quais se completam por recurso às informações recolhidas e codificadas” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 105).

A preferência dada ao inquérito por questionário como técnica inicial de recolha de dados, teve por objetivo obter informação, encontrar elementos convergentes e/ou divergentes de modo a caracterizar os participantes. A este respeito, os autores Ghiglione e Matalon (2001) referem que “um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (p. 110), mantendo-se através da mesma fundamentação “coerência no conteúdo das questões e na sucessão dos temas” (p. 113). Para uma melhor clarificação do estudo em vigor, estabeleceu-se, posteriormente, a comparação dos resultados nas quatro turmas do 9º ano, relativamente às questões colocadas inicialmente sobre a investigação, plasmadas no questionário realizado.

O questionário aplicado aos alunos foi organizado em três partes (quadro 7, abaixo): na primeira parte pretendia-se obter dados para a caracterização pessoal dos alunos; na segunda, integraram-se questões a essa temática de modo a caracterizar hábitos de leitura e de escrita e na terceira parte pretendia-se caracterizar os hábitos de escrita dentro da sala de aula, colocando-se questões relativas a hábitos de escrita instituídos. A estrutura do questionário, dimensões, aspetos e questões encontram-se no quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Estrutura, dimensões, objetivos e número das questões do inquérito por questionário

ESTRUTURA	DIMENSÕES	OBJETIVOS	IDENTIFICAÇÃO DO Nº DA QUESTÃO
Parte I – Caracterização Pessoal	Caracterização dos participantes	Recolher informação relativa à caracterização pessoal	1.; 2.; 3.
Parte II - opinião sobre hábitos de leitura e escrita	Caracterização de hábitos de leitura e escrita	Identificar a importância da leitura e da escrita	1.; 2.;3.;4.;5.;6.;6.1;7.;8.; 9.;10.;11.;12.;13.;
		Identificar hábitos longitudinais	
		Identificar preferências de leitura/escrita	
Parte III – Hábitos de escrita dentro da sala de aula	Caracterização das Práticas Instituídas	Identificar as práticas de escrita interdisciplinar dos inquiridos	1.;2.

O questionário apresentava 20 questões, de resposta fechada, dicotómica e multiopcional, assentando em três secções:

Parte I: Caracterização pessoal – integrando três componentes: género, idade e nível de instrução dos pais (não sabe ler nem escrever/1º CEB/2º CEB/3º CEB/Ensino Secundário/Licenciatura/outro). Esta primeira parte era constituída por questões dicotómicas e de escolha múltipla.

Parte II: Opinião sobre hábitos de leitura e escrita – integrando aqui 13 questões relativas a hábitos de leitura e escrita. Esta segunda parte era constituída por questões dicotómicas e de escolha múltipla.

Parte III: Hábitos de escrita dentro da sala de aula (âmbito interdisciplinar) - constituída por 2 questões. Esta terceira parte era constituída por questões de escolha múltipla.

Autores como Ghiglione e Matalon (2005) ressaltam a importância da aplicação do questionário, como uma técnica de recolha de dados que facilita o tratamento quantitativo da informação. Os dados obtidos foram sujeitos a um posterior tratamento estatístico, a fim de conseguir-se uma maior objetividade e fiabilidade do estudo, diminuindo assim a subjetividade associada aos estudos qualitativos. Pretendeu-se auscultar as opiniões dos vários intervenientes e obter informações que pudessem ser analisadas de modo a retirar-se modelos de análise e estabelecer comparações. O mesmo incluiu vinte questões, com

opção de resposta dicotómica e multiopcional, tendo sido preenchido pelos alunos na aplicação *Google Docs*.

Questionário a alunos do 9º ano de escolaridade

O presente inquérito por questionário enquadra-se num estudo de investigação sobre os hábitos de leitura e escrita em contexto de sala de aula, que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sendo o objetivo aferir a existência/ausência de hábitos de leitura e escrita em alunos do 9.º ano de escolaridade.

Pede-se que não partilhes as tuas respostas com ninguém e assegura-se o anonimato da informação obtida e a sua confidencialidade.

Para responderes coloca uma cruz (X) no ☐ que melhor traduz a tua opinião. Todas as respostas são de carácter obrigatório.

Este questionário contém 4 páginas.

Muito obrigada pela tua colaboração

Parte I: Caracterização pessoal

1. Género

☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: _____

3. Nível de instrução dos teus pais (assinala as opções correspondentes):

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário (10º, 11º ou 12º anos de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte II: Opinião sobre hábitos de leitura e escrita

1. Que significado atribuis à leitura e à escrita?

- ☐ Um prazer
- ☐ Uma forma de ampliar conhecimentos
- ☐ Uma obrigação
- ☐ Um aborrecimento

2. Quais são, na tua opinião, os fatores mais importantes na criação de hábitos de leitura/escrita?

- ☐ Curiosidade/ Interesse por novas aprendizagens
- ☐ Hábitos familiares
- ☐ Motivação escolar
- ☐ Facilidade de acesso aos livros

3. Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti:

- ☐ Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

4. Costumavas ou costumavas emprestar ou pedir livros emprestados a amigos ou colegas?

- ☐ Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Nunca

5. Gostas de ler?

- ☐ Sim ☐ Não

6. Razão, ou razões, por que gostas de ler:

- ☐ Atração pelas histórias
- ☐ Passatempo
- ☐ Curiosidade
- ☐ Incentivos familiares à leitura

6.1 Se respondeste Não, por que não gostas de ler?

- ☐ Prefiro outras atividades
- ☐ Aborrecimento
- ☐ Dificuldades de compreensão
- ☐ Falta de incentivos familiares

7. A que suportes de leitura recorres habitualmente na realização de tarefas escolares?

- ☐ Livros
- ☐ Fotocópias
- ☐ Manuais Escolares
- ☐ Internet
- ☐ Outros: _____

8. Como tens acesso aos livros que lês?

- ☐ Compra
- ☐ Na Biblioteca Escolar/Pública
- ☐ Em casa
- ☐ Através de amigos

9. Lês/escreves habitualmente no teu dia-a-dia:

- ☐ Textos para a escola
- ☐ Cartas/postais
- ☐ Mensagens em redes sociais
- ☐ E-mails
- ☐ Nenhum destes suportes

10. Lê livros e outros suportes de informação em Inglês?

- ☐ Muitas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

11. Como avaliarias o teu interesse pela leitura/escrita numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse):

- Pouco interessante 1 2 3 4 5 Muito interessante
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Quantas horas costumás dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares?

- ☐ Nenhum tempo
- ☐ Menos de uma hora
- ☐ De uma a duas horas
- ☐ Mais de duas horas

13. De que género de histórias gostas mais?

- ☐ Infantis ☐ Ação ☐ Romance ☐ Outro: _____

Parte III: Hábitos de escrita dentro da sala de aula (âmbito interdisciplinar)

1. Quais as disciplinas que solicitam trabalhos de leitura/escrita?

- ☐ Português ☐ História ☐ Inglês ☐ Francês ☐ Outras: _____

2. Com que frequência realizas as seguintes atividades de escrita:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
Resumo acerca de uma visita de estudo/exposição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever a continuação de uma história lida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever comentários que acompanham fotos/desenhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever uma história imaginada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relatar uma experiência vivida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever um texto para o jornal da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever um pequeno texto sobre um tema abordado na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever poemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escrever títulos adequados para imagens, desenhos, pinturas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responder por escrito a questões sobre um texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar jogos com letras e palavras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ditados feitos pelo professor ou colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Copiar textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua participação

Para a apresentação dos dados do questionário pretende-se recorrer ao uso de quadros e tabelas, com os respetivos dados estatísticos e correspondente análise, obtida por estatística descritiva através do *software SPSS-24.0* (Maroco, 2014). O mesmo será dizer que se obteve uma fonte de dados a partir da qual foi construída a análise (Sousa & Batista, 2011). Neste sentido, a análise de conteúdo constiui-se como um processo de ordenação dos dados, organizando-os em padrões, categorias e unidades básicas descritivas, sendo a interpretação a atribuição de significado à análise, explicando-se os padrões encontrados e procurando-se relacionamentos entre as dimensões descritivas. Neste sentido, na perspetiva de Bardin (2009), “as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (p. 121).

A partir desta informação, pretendia-se efetuar a análise do tratamento estatístico destes dados, permitindo tomadas de decisão por parte da equipa de professores, de modo a que estas fossem consubstanciadas nas realidades dos seus alunos.

3.5.2 As fichas de trabalho

As quatro fichas de trabalho foram aplicadas durante os seguintes períodos:

- de 17 de janeiro a 20 de janeiro de 2017;
- de 1 março a 3 março de 2017;
- de 20 de março a 24 de março de 2017;
- de 26 de abril a 28 de abril de 2017.

Todos os dados resultantes da análise das fichas de trabalho foram tratados e representados graficamente (partindo dos dados em *excel*), para se obter uma maior objetividade dos elementos recolhidos. As fichas de trabalho foram corrigidas pela

professora investigadora e pela professora colaboradora de ING, para uma maior uniformização dos critérios de correção.

Com base nas dificuldades evidenciadas pelos alunos a nível da utilização de vocabulário e do domínio de estruturas gramaticais, necessárias à produção escrita, foi elaborada uma primeira ficha de trabalho individual, constituída por quatro exercícios: no exercício A, pretendia-se que os alunos completassem um texto com preposições e verbos, testando-se a capacidade de construir frases com sentido; no exercício B, pretendia-se a mobilização de diferentes categorias morfológicas; no exercício C, a aplicação de diferentes adjetivos, de acordo com o sentido das frases e no exercício D a pontuação de um texto, como se verifica na ficha de trabalho nº1, abaixo:



WORKSHEET 1

Name: _____ Number: _____ Class: _____



A. Choose the right word to complete this part of the story: **(5x4=20)**

At lunchtime Sandy went ____1____ the shop. She wanted ____2____ lunch with Steven and Gabriel, but Steven couldn't ____3____ for lunch because he wanted to make up for the time he had ____4____ in the morning. He wanted to be paid for a full day. So Sandy had lunch ____5____ Gabriel. They went for a hamburger.

Into/ out/ off/ next

To have/ have/ having/had

Left/ leaving/ leave /leaved

Loosed/ lost/ lose/ losing

On / together/ with/ for



B. There are 15 letters in the name of **HUCKLEBERRY FINN**. **(5x4=20)**
USE the same letters and find:

A preposition _____

A pronoun _____

What babies do when they are hungry _____

The opposite of tell the truth _____

A small red fruit _____

C. Use the correct adjectives that best describe the characters: **(5x6=30)**



clever					
loyal	sad	mean	frightened	greedy	wild
	adventurous		poor	desperate	
strange					

Tom said he wanted to explore mysterious caves and old houses. _____

In spite of being alone, Huck couldn't avoid helping his friend Tom. _____

Just as we were escaping with Huck some men came with guns. We hid ourselves in the attic.

Then Tom said he wouldn't run away and leave his friends but he didn't really know what to do.

Miss Watson only thought about the money. Money was the only thing that really interested her.



D. Punctuate the following part of the story:

(10x3=30)

Frogwart goes home and Tippity has an idea She invites her neighbours Mrs Brady and her son Jacob to come to her house for lemonade.

Jacob sees Tippity's Easter eggs. One egg falls out of the basket and Jacob reaches to pick it up. As soon as he touches it the Shell cracks open and a baby chick appears.

Oh, no cries Jacob. "We don't want it to think one of us is its mum."

You're right, says Tippity. She picks up the chick, puts it carefully into one of her big pockets and leads everyone out to the hen house near her vegetable garden. She puts the chick inside and makes sure that her chicken Greta will take care of it.

GOOD LUCK!

Após diagnosticas algumas dificuldades na elaboração da primeira ficha de trabalho, nomeadamente na aplicação de vocabulário e na pontuação do texto, em reunião de pós-observação (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº2) foi decidido pela equipa de professoras elaborar-se uma segunda ficha de trabalho (apresentada abaixo) em grupo, contendo exercícios com tipologia e cotações idênticas, de modo a verificar-se as diferenças em termos de dificuldades sentidas:

WORKSHEET 2



Group Names _____ Class: _____



A. Choose the right Part of the Speech to complete the story:

(10x2=20)

We landed up ____1____ in a villa in the north of Portugal, in a place that sounds like Vienna ____2____ is actually called Viana. The villa that we stayed ____3____ had been renovated but was kind of haunted. What I mean ____4____ is that, it was haunted but not in a scary way.

Ok..., I agree. You're right! This all sounds kind of ____5____ so let me try ____6____ myself a bit better. Back to basics... The house was haunted ____7____ a ghost named "Menina Carminho", but the ghost didn't ____8____ to seek revenge by chopping off your head or something gory like that, or even to scare you ____9____ of your wits so that you'd leave ____10____ alone in her haunted villa.

Staying/stay/stayed

Although/but/besides

In/at/out

To say/say/said

Confused/confusing/confuse

Explain/to explain/expained

From/in/by

Wanted/wanting/want

In/off/out

Him/her/us

B. There are many words in the box. Choose the correct one(s).

(10x2=20)



right	left	eat	ugly	greedy
handsome	nice	sadness	drink	
water	projector	pineapple		
Jill	oligator	overhead		

The opposite or wrong _____

The same as beautiful _____

The opposite of happiness _____

What you do when you are thirsty _____

The name of a tropical fruit _____

The name of a girl _____

The name of an animal _____

A school material used by teachers _____

C. Use the correct type of adverb to complete the sentences

(5x6=30)



Yesterday	while	but
Although	after	
actually	amazingly	immediately

I first met Rachel at the villa _____ I was trying to get away from “the amazing Rob”.
_____ you let your imagination get the best of you, let me just explain that nothing happened between Rachel and I!
Mum thought it was a wonderful idea and _____ volunteered to help me convince Rachel’s mother.
_____, when I was crossing the street, I saw a terrible accident.
There are a few celebrities that I _____ recognise, one of whom is Dad!



D. Punctuate the following text:

(10x3=30)

Rachel starts to shake her head, and Dad asks her what the matter is.
I don’t think I can go alone I’m sorry Jeremy but I think I’m more needed back at the academy.
Dad Rachel’s right! I don’t really think that we can enjoy so much luxury and spend so much money on a trivial holiday!
I see! Dad answers. “In that case I’ll have to make a phone call or two.”
Before I can answer Dad is back.

GOOD LUCK!

Apesar de ter sido elaborada em grupo, a segunda ficha de trabalho refletiu ainda dificuldades idênticas às diagnosticadas na ficha anterior (a qual apresentava um grau de dificuldade menor) tendo-se constatado uma melhoria considerável nos resultados obtidos. Assim, em reunião conjunta (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº5), decidiu-se elaborar uma nova ficha de trabalho em grupo (ficha nº3) por se considerar que os alunos ultrapassaram melhor as suas dificuldades quando realizaram as atividades em colaboração com os outros, partilhando dúvidas e dificuldades (como verificado na ficha de trabalho nº2).

A ficha de trabalho nº3 era constituída por quatro grupos com a mesma cotação das fichas anteriores, com uma tipologia ligeiramente diferente e um grau de dificuldade superior às fichas anteriores. No exercício A, os alunos deveriam ser capaz de construir frases, com base nas diferentes categorias morfológicas fornecidas; no exercício B, teriam de identificar diferentes categorias morfológicas, no exercício C, traduzirem um texto para

Português (de modo a permitir uma maior expansão de vocabulário) e no exercício D a pontuação de um texto, como se verifica na ficha de trabalho nº3, abaixo:



WORKSHEET 3

Group Names _____ Class: _____

A. Complete with the words in the box:

(10x2=20)

The car Dad has ___1___ for arrives early in the morning, but we ___2___ leave once we have officially said our goodbyes to everyone. In the car, Dad tells ___3___ that he is very proud of us both, and especially of all the ___4___ that we have ___5___ over these two ___6___. He asks us never to forget all that we have seen. We ___7___ look at ___8___ and nod without ___9___ a single word. ___10___, we instinctively know that words would not be able to express what we are feeling right now.

him	done	somehow	us	weeks	both	sent	work	saying	only
-----	------	---------	----	-------	------	------	------	--------	------

B. Identify the different **Parts of Speech**.

(10x2=20)

	ADJECTIVE	NOUN	VERB	ADVERB	PREPOSITION
1.IN					
2.LEAVE					
3.ESPECIALLY					
4.WORD					
5.AT					
6.BEFORE					
7.BELIEVE					
8.DARK					
9.AWESOME					
10.AMAZING					

C. Translate the following part of the story into Portuguese:

(30)

We also have a private chef who makes the most divine things to eat. Mum is going to kill me when I get back because of the weight that I have put on.

And so the last week of our holiday is literally spent in paradise. Our typical day starts with an amazing pancake breakfast and a game of tennis. Then we head off to the beach to cool off and have at least a zillion dips in the sea.

D. Punctuate the following text:

(10x3=30)

Basically we will have to help set up a tent to promote his charity at each event This will of course mean getting up bright and early each and every single day But he explains this isn't the hardest part of the job The most challenging part will be to convince people who actually come to these events to donate money to help make Emmanuel's school a dream come true. He pauses and reminds us that no donation is ever too small Every cent counts and we should never forget that! If things go well after the film festival he will be that much closer to building the school that save many Sudanese children's lives He ends by asking us if we are in or not.

GOOD LUCK!

Foi elaborada uma última ficha de trabalho (nº4) individualmente, pretendendo-se apurar a evolução apresentada pelos alunos na fase final do projeto, integrando esta ficha quatro grupos, com cotações idênticas às fichas anteriores, mas com um grau de dificuldade superior às fichas elaboradas em grupo e individualmente (anexo 18 – Pré-Observações, Ata nº6). Assim, com o exercício A pretendia-se que o aluno completasse um texto com categorias morfológicas mais complexas: o exercício B visava a formação de diferentes categorias morfológicas (a partir de uma expressão dada); o exercício C consistia na tradução de um texto com vocabulário mais elabora, sendo o exercício D de pontuação de um texto, como se verifica abaixo:

WORKSHEET 4



Name: _____ Number: _____ Class: _____



A. Choose the right word to complete this part of the story:

(5x4=20)

My eyes light ____1____ and again Rachel says what I'm ____2____:" What does that mean?" Dad laughs and says: "Guess you'll both just have to ____3____ along to find out.

The next day we get up in the morning, I mean before the crack of dawn early! ____4____ we can even open our mouths to complain, Dad tells us that we are going to get to see the sunrise from the air. ____5____, we shut our mouths and muffle the complaints on the tip of our tongues.

up/down/off

think/thinking/thought

came/come/comed

after/before/then

approximately/suddenly/instinctively



B. There are 17 letters in the expression **MAKING A DIFFERENCE**.

(5x4=20)

Use the same letters and find:

A preposition _____

An adjective _____

The name of a person _____

Something you can eat _____

The queen's husband _____



C. Translate the following text into Portuguese:

(1x30=30)

On Saturday afternoon, Dad lets us take the afternoon off and stroll around the neighbourhood. That's when Rachel spots Tiara and we meet her Mum, who is called Antoinette. Antoinette suffers from a chronic medical condition. In some very basic English, she tells us that she has been to the doctor and that he has told her that she needs to get more potassium. In English that you and I can understand, that means that she needs to eat more fruit. But how can she? She has three children and has to survive on three hundred dollars a month. That means that there's barely enough money for a small bowl of plain rice for each family member, let alone fruit!

D. Punctuate the following part of the story:

(6x5=30)

A few minutes later we are all buckled in and ready to take off The take off is nice and smooth, and the on-board meal that Dad ordered specially for us is a teen's dream come true From pizza to burgers hot dogs lasagne and at least a dozen desserts, Dad has made sure that it's all there ready and waiting for us to gobble it down. And I don't let him down I eat until I'm about to pop, and then the day's excitement gets the better of me and I doze off. Wherever it is that we are going, I'm ready and dying to get there. Adventure, here we come!

GOOD LUCK!

3.5.3 A observação de aulas

O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à

selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes.

(Reis, 2011, p. 25)

A observação de aulas constitui-se, por excelência, como uma estratégia relevante de supervisão, trazendo múltiplos benefícios ao próprio estabelecimento educativo, uma vez que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 11). Partindo deste pressuposto, foram observadas 17 aulas pela investigadora, no âmbito das disciplinas de ING e EV, observação essa assente em práticas colaborativas, considerando-se que “a colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis, 2011, p. 19). Como já foi referido, a tomada de decisão da observação de aulas ser efetuada apenas pela investigadora esteve relacionada com a incompatibilidade de horários. Assim, a observação de aulas surgiu como uma forma de responder a diferentes questões decorrentes da prática pedagógica. Esta observação constituiu-se como um processo formativo, baseado numa reflexão conjunta, analisando--se e discutindo-se situações da prática docente passíveis de serem observadas, transformando-se essas experiências vividas em conhecimento (Carneiro, 2014).

É importante salientar que a observação de aulas no âmbito da disciplina de EV e de ING não visaram a avaliação dos professores dessas áreas disciplinares, mas concretizou-se no sentido de regulação das aprendizagens dos alunos, tomando como referência que “a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da educação escolar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 31).

3.5.3.1 Grelhas de observação focada nas aulas

As observações efetuadas no âmbito deste estudo foram diretas e focadas na gestão de dificuldades, tendo-se partido de categorias e sub-categorias de análise pré-definidas, plasmadas nas grelhas de observação utilizadas (discutidas pelas professoras e

criadas de raiz), as quais refletiram o trabalho colaborativo entre professores e alunos e entre os próprios alunos em sala de aula. Pretendia-se que as grelhas de observação utilizadas permitissem uma objetivação do foco de análise, constituindo-se simultaneamente como uma base de reflexão conjunta, sendo o foco da observação, por um lado, as estratégias usadas pelo professor na sala de aula, de modo a que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades; por outro lado, as estratégias usadas pelos alunos em sala de aula para ultrapassarem as dificuldades inerentes às tarefas propostas. Assim, a observação de aulas compreendeu três fases: pré-observação; observação e pós-observação, assentando sempre na negociação de objetivos e estratégias, de modo a garantir que os alunos ultrapassassem as dificuldades sentidas.

Este estudo integrou a observação de aulas - auto e heterossupervisão na disciplina de ING e de heterossupervisão na disciplina de EV - constituindo-se esta como uma técnica de recolha de dados importante para permitir um conhecimento mais aprofundado do contexto em estudo. Tendo em conta os objetivos da investigação, optou-se pela dimensão estruturada da observação, partindo-se para o terreno com uma grelha de observação pré-definida e estruturada em função das dimensões que se pretendiam observar, quer integrando-se escalas de razão (pouco/algo/muito evidente) ou (no caso da observação das aulas de ING, em que se realizaram fichas de trabalho) contabilizando-se o número de vezes da ocorrência de cada fenómeno. Estas grelhas foram construídas conjuntamente com os professores envolvidos no estudo. Estes instrumentos de observação compõem-se de um conjunto de itens traduzidos em categorias de análise, pois devido ao seu carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem geralmente uma enorme quantidade de informação descritiva, sendo necessário organizá-la e reduzi-la (Coutinho, 2014).


Foram, assim, utilizadas grelhas de observação para as disciplinas de ING e EV (que podem ser observadas nos quadros 8 e 9, apresentados abaixo), destinadas à observação de comportamentos e atitudes dos alunos em contexto de sala de aula, tendo o observador (professora investigadora) registado em grelha os comportamentos manifestados pelo professor ou aluno e a frequência com que ocorreram, tendo sempre em mente as dificuldades evidenciadas pelos alunos e as estratégias utilizadas pelo professor para a superação dessas dificuldades. Este tipo de observação contou com um observador que

não interveio na ação a observar, mas assumiu sempre o seu papel de investigador, não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos (Angrosino, 2012).


Ao longo deste estudo, foram ainda realizadas seis reuniões de Pré-Observação (anexo 18 – Pré-Observações), para definição de objetivos relativos a situações/contextos a observar e oito reuniões de pós-observação, onde se partilhou informações e refletiu conjuntamente sobre as aulas (anexo 19 – Pós-Observações). Nestas reuniões procurou-se partir das dificuldades dos alunos e delinear estratégias para a superação dessas dificuldades, com base na observação das aulas das duas disciplinas e dos resultados obtidos pelos alunos nas quatro fichas de trabalho, na disciplina de ING.

A análise de conteúdo das Atas redigidas, aquando os encontros de Pré e Pós-Observações, permitiu estabelecer ainda uma comparação entre as dificuldades inicialmente diagnosticadas e a evolução dos alunos ao longo do projeto, de forma a permitir tomadas de decisão no âmbito de alteração de estratégias de ensino, procurando levar em consideração estes encontros “como tempos e espaços privilegiados de interação social nos quais, através da ajuda do outro, cada qual procurará reequacionar conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros, procurando resolver problemas que teria mais dificuldades em solucionar sozinho” (Sá-Chaves, 2000, p. 73).

Quadro 8 - Observação Focada de Inglês

 PROJECT WORK- STORYTELLERS - GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES - INGLÊS Turma: ____ Data: _____			
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)			
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO			
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória			
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)			
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna			
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo			

Quadro 9 - Observação Focada de Educação Visual

 PROJECT WORK- STORYTELLERS - GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES - EDUCAÇÃO VISUAL Turma: ____ Data: _____			
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO			
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto			
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital			
Os alunos negociam diferentes tarefas no grupo			

Na grelha de observação focada, construída pelas três professoras para a disciplina de EV, foi retirada a categoria *O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)*, atendendo-se às especificidades da disciplina, as quais se prendem com o domínio de recursos digitais, pretendendo-se, assim, observar o grau de autonomia dos alunos e a desenvoltura ou dependência dos mesmos em relação aos outros colegas. Foi ainda construída uma escala de razão idêntica à utilizada nas aulas de ING. No que respeita aos indicadores relativos ao comportamento dos alunos, estes são distintos dos apresentados na disciplina de Inglês, à exceção do indicador *Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimentos de dúvidas*. Uma vez mais, tal opção explica-se pelo facto de o trabalho desenvolvido pelos alunos ser de natureza diferente, exigindo, por isso, a observação de estratégias de superação de dificuldades pelos alunos, de natureza diferente.


3.5.3.2 Grelhas de observação focadas nas Fichas de Trabalho

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foram as grelhas de observação, construídas para a aplicação de quatro fichas de trabalho realizadas, cujos resultados deveriam ser tratados em *excel*. A criação das quatro grelhas de observação correspondentes às quatro fichas de trabalho surgiu da necessidade de testar as dificuldades no domínio de algumas técnicas de escrita basilares, nomeadamente de estruturas gramaticais, de vocabulário e de regras de pontuação, fundamentais no desenvolvimento da produção escrita, pretendendo-se efetuar a contagem do número de respostas certas em cada questão e a respetiva percentagem. Pretendeu-se igualmente observar a forma como os alunos geriram as suas dificuldades, contabilizando-se o número de vezes que utilizaram os recursos materiais e humanos.


Durante a realização das referidas fichas (individualmente ou em grupo), foram utilizadas grelhas de observação, previamente criadas, sendo as observações das fichas de trabalho feitas pela professora investigadora e pela professora colaboradora de Inglês, nas turmas por elas lecionadas. Embora as quatro fichas mantivessem o mesmo tipo de cotação, variou-se ligeiramente a tipologia dos exercícios e o grau de dificuldades dos mesmos, o qual foi gradualmente aumentando. Foram alterados os indicadores, mediante tratar-se de trabalho individual ou em grupo. Apesar dos indicadores introduzidos terem

variado ligeiramente ao longo das quatro fichas, em função do tipo de exercícios propostos, os indicadores correspondentes à categoria *Gestão de Dificuldades* mantiveram-se inalteráveis, bem como a cotação atribuída a cada questão. As referidas grelhas integraram ainda o número de vezes de ocorrência do fenómeno (equivalente ao número de respostas certas) e respetiva percentagem. Estas grelhas são apresentadas nos quadros 10, 11, 12 e 13 abaixo:


Quadro 10 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho individual nº 1

 Ficha de Trabalho 1 - análise dos resultados individuais (janeiro 2017) - TURMA: _____				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº DE VEZES EM QUE OCORRE O FENÓMENO POR ALUNO/GRUPO	PERCENTAGEM
TÉCNICAS DE ESCRITA	Domínio de estruturas gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta de diferentes categorias morfológicas num texto Utilização de tempos verbais adequados 		
	Domínio de vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> Junção de letras para a formação correta de palavras 		
		<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta de adjetivos para descrição 		
	Domínio de regras de pontuação	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta da pontuação 		
GESTÃO DE DIFICULDADES	Recursos materiais (dicionário, livro, gramática...)	<ul style="list-style-type: none"> Utilização do dicionário/outras recursos 		
	Recursos humanos (interações)	<ul style="list-style-type: none"> professor-aluno 		
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-professor 		
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-aluno 	NÃO PERMITIDO	


Quadro 11 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho em grupo nº 2

 Ficha de Trabalho 2 - análise dos resultados por grupo (março 2017) - TURMA: _____														
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº DE VEZES EM QUE OCORRE O FENÓMENO POR GRUPO						PERCENTAGEM					
			G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6
TÉCNICAS DE ESCRITA	Domínio de estruturas gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta de diferentes categorias morfológicas num texto Utilização de tempos verbais adequados 												
	Domínio de vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> Identificar palavras correspondentes a cada item 												
		<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta de advérbios para cada frase 												
	Domínio de regras de pontuação	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta da pontuação 												
GESTÃO DE DIFICULDADES	Recursos materiais (dicionário, livro, gramática...)	<ul style="list-style-type: none"> Utilização do dicionário/outras recursos 												
	Recursos humanos (interações)	<ul style="list-style-type: none"> professor-aluno 												
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-professor 												
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-aluno 												

Quadro 12 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho em grupo nº 3

 Ficha de Trabalho 3 - análise dos resultados por grupo (março 2017) - TURMA: _____														
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº DE VEZES EM QUE OCORRE O FENÓMENO POR GRUPO						PERCENTAGEM					
			G1	G2	G3	G4	G5	G 6	G1	G2	G3	G4	G5	G 6
TÉCNICAS DE ESCRITA	Domínio de estruturas gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta de diferentes categorias morfológicas num texto Utilização de tempos verbais adequados 												
	Domínio de vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de categorias morfológicas 												
		<ul style="list-style-type: none"> Tradução de um texto 												
	Domínio de regras de pontuação	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta da pontuação 												
GESTÃO DE DIFICULDADES	Recursos materiais (dicionário, livro, gramática...)	<ul style="list-style-type: none"> Utilização do dicionário/outras recursos 	NÃO PERMITIDO											
	Recursos humanos (interações)	<ul style="list-style-type: none"> professor-aluno 												
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-professor 												
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-aluno 												

Quadro 13 - Grelha de registo dos resultados da Ficha de Trabalho individual nº 4

<div>  Ficha de Trabalho 4 - análise dos resultados individuais (abril 2017) – Turma: _____ </div>				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº DE VEZES EM QUE OCORRE O FENÓMENO POR ALUNO	PERCENTAGEM
TÉCNICAS DE ESCRITA	Domínio de estruturas gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta de diferentes categorias morfológicas num texto Utilização de tempos verbais adequados 		
	Domínio de vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> Junção de letras para a formação correta de palavras 		
		<ul style="list-style-type: none"> Tradução de um texto 		
	Domínio de regras de pontuação	<ul style="list-style-type: none"> Utilização correta da pontuação 		
GESTÃO DE DIFICULDADES	Recursos materiais (dicionário, livro, gramática...)	<ul style="list-style-type: none"> Utilização do dicionário/outros recursos 	NÃO PERMITIDO	
	Recursos humanos (interações)	<ul style="list-style-type: none"> professor-aluno 		
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-professor 		
		<ul style="list-style-type: none"> aluno-aluno 	NÃO PERMITIDO	

As grelhas acima apresentadas para registo dos resultados focaram-se em duas categorias/ domínios: técnicas de escrita e gestão das dificuldades. Relativamente à primeira secção, constituiu-se como subcategorias o domínio de estruturas gramaticais; o domínio de vocabulário o domínio de regras de pontuação, variando ligeiramente os indicadores para cada subcategoria, de acordo com a variação dos exercícios propostos nas quatro fichas. Na segunda secção, relativa à gestão das dificuldades, constituíram-se como subcategorias os recursos materiais (traduzido pelo indicador - utilização do dicionário, livro, gramática...) e os recursos humanos (traduzidos pelas interações professor-aluno; aluno-professor e aluno-aluno), variando as interações permitidas em função da natureza da ficha (individualmente ou em grupo).

3.5.3.3 Videograções

Como instrumento de recolha de dados, recorreu-se à videogração de 17 aulas datadas, como se observa no quadro 14, onde se pretendia observar e analisar minuciosamente a relação educativa e colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno, na superação das dificuldades diagnosticadas, permitindo uma reflexão sobre a prática

pedagógica instituída, numa vertente formativa e emancipatória, permitindo que esta informação recolhida pudesse ser cruzada com a obtida nos restantes instrumentos de recolha de dados.

Quadro 14 – Calendarização das videograções

DATA DA VIDEOGRAVAÇÃO	Nº DA VIDEOGRAVAÇÃO/CODIFICAÇÃO	TURMA
14 de novembro de 2016	A.V1	9C2
14 de novembro de 2016	A.V1.1	9I2
17 de novembro de 2016	A.V2	9I2
18 de novembro de 2016	A.V3	9I1
25 de novembro de 2016	A.V4	9I1
25 de novembro de 2016	A.V4.1	9C1
30 de novembro de 2016	A.V5	9C2
02 de dezembro de 2016	A.V6	9C1
16 de janeiro de 2017	A.V7	9C1
16 de janeiro de 2017	A.V7.1	9C2
19 de janeiro de 2017	A.V8	9I2
20 de janeiro de 2017	A.V9	9I1
02 de fevereiro de 2017	A.V10	9I2
23 de fevereiro de 2017	A.V11	9I2
24 de fevereiro de 2017	A.V12	9I1
30 de março de 2017	A.V13	9I2
31 de março de 2017	A.V14	9I1

Esta opção baseou-se em autores como Richards e Farrell (2005), que defendem que a escolha da autossupervisão ou auto-observação se referem a atividades em que se documenta ou grava informação sobre o ensino individual, para se proceder à revisão e avaliação do ensino. Richards e Farrell (2005) referem que a videogração é uma técnica de recolha de dados, com algumas especificidades em relação a outras, pois “o objetivo de fazer a gravação de uma aula é identificar aspetos do ensino individual que apenas podem ser identificados através de uma gravação em tempo real” (p. 42). Os mesmos autores destacam o papel da videogração, como sendo uma técnica de recolha de dados mais eficiente, defendendo que “a melhor gravação de uma aula é em vídeo porque este fornece uma gravação mais exata e completa, comparativamente com uma gravação escrita ou em áudio” (p. 44).

Esta opção cruzada com o desenho deste estudo (I-A) permite ir ao encontro da perspetiva de Gonçalves (2006), que defende a I-A como a metodologia que melhor acolhe o processo de autossupervisão, devido à sua natureza e especificidade:

É o exercício autoscópico que permite que a aprendizagem venha da prática e a ela volte num novo ciclo. É com este pressuposto que a postura de investigação-ação, quer pela sua natureza, quer pelos seus fundamentos e cumplicidades, se apresenta como postura adequada a receber o processo de auto-observação. É neste cruzamento que o exercício da partilha ganha mais força e se transforma em estratégia que se alimenta da observação feita por terceiros e sua contrastação com os resultados da auto-observação.

(Gonçalves, 2006, p. 40)

Esta perspetiva de autossupervisão não excluiu a heterossupervisão, mas antes auxilia fortemente o exercício da supervisão colaborativa, permitindo compreender melhor algumas especificidades inerentes à natureza e qualidade da prática pedagógica individual, quando comparada com a de outras docentes. Assim, as videograções levadas a cabo permitiram fazer da auto-observação um exercício auto e heterorreflexivo, permitindo contrastar a observação feita pelo professor investigador nas aulas das professoras participantes com a sua própria observação, permitindo a partilha e a negociação de estratégias, de forma a melhorar a sua prática docente e as aprendizagens dos alunos.

Todas as videograções foram complementadas com 17 registos em diário de bordo, procurando-se um cruzamento destas duas fontes de dados, de modo a conduzir a uma maior assertividade, credibilidade e fidelidade do estudo em causa.

3.5.3.4 Os diários de bordo

A utilização dos diários assume-se como um exercício intimista cujos contributos pertencem ao seu produtor e eventualmente intransmissíveis a terceiros.

(Gonçalves, 2006, p. 87)

O autor Gonçalves (2006) chama à atenção relativamente ao potencial dos diários de bordo como fonte de recolha de dados, referindo que “esta função formativa realiza-se de imediato na vertente da auto-formação e de forma mediata quando a sua essência serve de alimento aos encontros dialógicos e críticos com os pares” (p. 88).

Escolheu-se este instrumento de recolha de dados por se considerar mais consentâneo com os objetivos pretendidos, tendo sido feita, após cada videogração, uma reflexão escrita (diário de bordo) sobre as aulas videogravadas, procurando-se validar

a informação obtida, através do cruzamento dos dados recolhidos. Foram assim coligidos 17 diários de bordo (anexo 3), entre os períodos de 14 de novembro de 2016 e 31 de março de 2017, datados e codificados, de acordo com o que se apresenta no quadro 15 abaixo:

Quadro 15 - Diários de Bordo

DATA	Nº DO DIÁRIO DE BORDO	TURMA
14 de novembro de 2016	D.B1	9C2
14 de novembro de 2016	D.B1.1	9I2
17 de novembro de 2016	D.B2	9I2
18 de novembro de 2016	D,B3	9I1
25 de novembro de 2016	D,B4	9I1
25 de novembro de 2016	D,B4.1	9C1
30 de novembro de 2016	D,B5	9C2
02 de dezembro de 2016	D.B6	9C1
16 de janeiro de 2017	D,B7	9C1
16 de janeiro de 2017	D,B7.1	9C2
19 de janeiro de 2017	D,B8	9I2
20 de janeiro de 2017	D.B9	9I1
02 de fevereiro de 2017	D.B10	9I2
23 de fevereiro de 2017	D,B11	9I2
24 de fevereiro de 2017	D.B12	9I1
30 de março de 2017	D.B13	9I2
31 de março de 2017	D.B14	9I1

A opção pelos diários de bordo prendeu-se com o facto de se reconhecer neles vantagens, servindo como registos das vivências do professor, os quais podem ser partilhados e reinterpretados, pois, como refere Moreira (2011) “escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos de natureza reflexiva – significa reinterpretar as vivências e buscar para elas novos sentidos, tornando público o que era privado potenciando outras leituras” (p. 118). Neste sentido, pretendia-se que os diários estivessem ao serviço de uma prática colaborativa, permitindo, conjuntamente com as videograções, uma visão mais clara do tipo de prática pedagógica, isto é, de estratégias utilizadas para a aprendizagem dos alunos, servindo os diários elaborados pelo professor investigador como um ponto de partida para a reflexão conjunta entre professoras. Assim, as Pós-Observações efetuadas durante os encontros entre a professora investigadora e as professoras participantes partiram, muitas vezes, da observação das videograções e da leitura dos diários de bordo, procurando-se refletir conjuntamente sobre estratégias conducentes à superação das dificuldades evidenciadas

pelos alunos, durante a elaboração das tarefas propostas. Pretendeu-se que estes encontros de reflexão se constituíssem como espaços privilegiados de interação entre as professoras, procurando-se reequacionar e resolver problemas identificados. Como refere Bolton (2010), “o modelo de escrita prática reflexiva através do espelho envolve potenciais interações alargadas, abrindo um espaço de desenvolvimento recíproco e reflexivo” (p. 11).

O processo de escrita refletido nos diários constitui-se, assim, “como um processo de aprendizagem colaborativa, o qual é profundamente educativo e facilitador de uma escuta e de uma comunicação empática podendo, por conseguinte, ser potenciador de um poderoso espírito de equipa” (Bolton, 2010, p. 177). Também Gonçalves (2006) se refere ao potencial deste instrumento, atribuindo-lhe uma função formativa “que se realiza de imediato na vertente da auto-formação (...) quando a sua essência serve de alimento aos encontros dialógicos e críticos com os pares” (p. 88). Este clima de colaboração entre pares, fortemente concretizado nos encontros de Pré e Pós-observações, permitiu que as professoras se debruçassem sobre situações problemáticas a resolver, refletindo-se nas mudanças ou futuras ações a empreender. Estes momentos de partilha permitiriam comparar as expectativas com os reais desempenhos, salientando-se os aspetos mais e menos positivos, atribuindo-lhes uma interpretação pessoal.

3.5.4 Análise documental

Com a finalidade de obter informações sobre o enfoque nas áreas da leitura e escrita, no âmbito das disciplinas de PORT e ING, foram analisados as orientações programáticas para as duas disciplinas; foi analisado o Relatório de Avaliação da BE, em paralelo com os resultados obtidos através do questionário sobre hábitos de leitura e escrita; analisaram-se as dificuldades dos alunos nos exames de Inglês (KEY e PET For Schools); analisou-se a Ata Disciplinar nº3 (de 25 de novembro de 2015), referente às dificuldades existentes na disciplina de Inglês e compararam-se os resultados do terceiro período dos alunos no início e fim do 3º ciclo, de forma a avaliar o impacto do projeto “Storytellers” na aprendizagem dos mesmos; foram redigidas seis Atas, relativas às reuniões de Pré-Observação e oito Atas, para as reuniões de Pós-Observação (anexos 18 e 19 – Pré e Pós-Observações).

3.6 Plano do estudo

Após a explicitação dos objetivos do estudo, aplicou-se inicialmente um inquérito por questionário aos alunos das turmas do 9º ano, com o objetivo de recolher informações acerca dos seus hábitos de leitura e escrita. Procedeu-se, assim, à aplicação dos inquéritos pela investigadora aos alunos das quatro turmas – 9C1, 9C2, 9I1 e 9I2, o que implicou um reajuste do horário da professora investigadora, a qual lecionou também, durante o primeiro período, as aulas da professora colaboradora da disciplina de ING (a qual estava de atestado médico). O preenchimento dos inquéritos foi feito na aplicação *google docs* nos 45 minutos semanais destinados ao desenvolvimento do Projeto *Storytellers*.

A observação de aulas compreendeu três fases, as quais estão representadas na figura 4 abaixo:

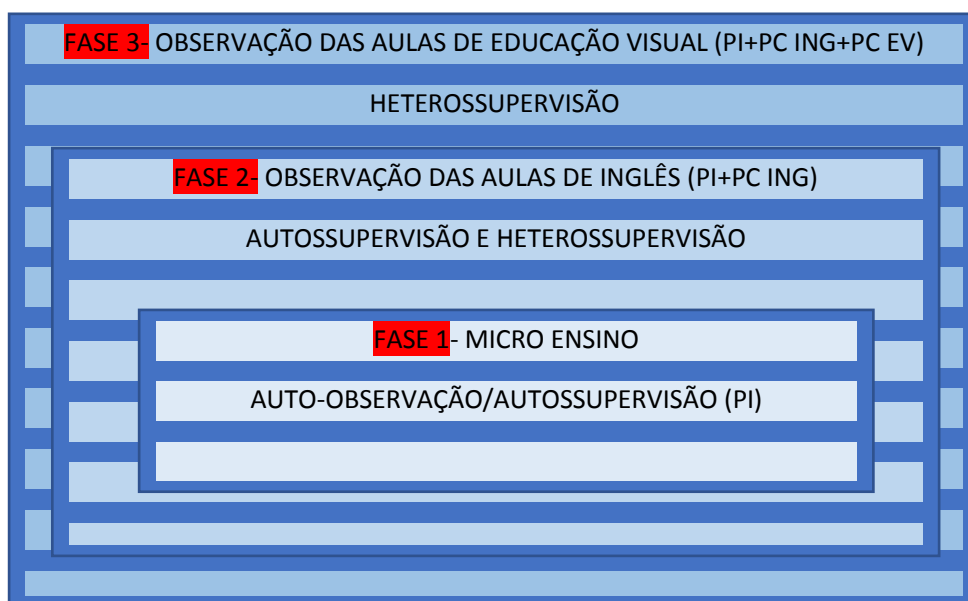


Figura 4 - Fases de observação do estudo

No primeiro período (Fase 1) a professora investigadora procedeu à videogravação das aulas das quatro turmas e posterior análise, tendo recorrido às narrativas profissionais (diário de bordo), como forma de reflexão sobre as dificuldades dos seus alunos e dos alunos da professora colaboradora de ING, tentando delinear estratégias de superação das dificuldades sentidas. No nível micro, situa-se a autossupervisão, de natureza intrapessoal,

através da qual o professor se assume como supervisor das suas próprias práticas (Alarcão & Roldão, 2008).

Na segunda fase (Fase 2), iniciada em janeiro de 2017, após o regresso da professora colaboradora de Inglês, procedeu-se à apresentação sumária da análise dos resultados recolhidos através dos inquéritos por questionário; análise das observações diretas e videograções efetuadas e análise dos resultados da primeira ficha de trabalho. Este processo assentou na colaboração, no interesse em trabalhar em conjunto, resultando uma visão partilhada da mesma realidade (Alarcão & Canha, 2013). A colaboração constituiu-se como um instrumento de desenvolvimento que envolveu várias pessoas, que implicou a negociação de objetivos e a partilha de responsabilidades, assentando em atitudes individuais de responsabilidade para acolher o saber e experiência dos outros, evoluindo-se na interação com eles.

Nas 14 sessões realizadas (seis sessões de Pré-Observações e oito de Pós-Observações), quatro destas foram destinadas à análise dos resultados obtidos pelos alunos individualmente e em grupo, nas quatro fichas de trabalho realizadas, cujos resultados serão apresentados em capítulo posterior.

A terceira fase (fase 3) decorreu de finais de abril a princípios de maio, procedendo-se à observação das aulas de EV, focando-se a atenção nas eventuais dificuldades dos alunos em adequarem as diferentes imagens aos textos produzidos, destinados à compilação de um livro de histórias (Projeto *Storytellers*), a disponibilizar na BE para consulta.

Esta terceira fase, que contou com a observação das aulas de EV, integrou 16 aulas no total das turmas (de 45 minutos cada), cujos aspetos emergentes serão apresentados e discutidos no capítulo IV.

Optou-se, como foi referido anteriormente, pela observação de aulas nas disciplinas de ING e EV, lecionadas pelas professoras colaboradoras e pela auto-observação, nas aulas lecionadas pela professora investigadora, tendo-se recorrido, neste caso, devido à incompatibilidade horária das professoras colaboradoras em observarem as aulas da professora investigadora, à videogração das aulas pela professora investigadora (autossupervisão).

Foram assim observadas 23 aulas de ING (de 45 minutos cada), 17 das quais videogravadas e oito aulas de EV (de 90 minutos cada), todas compreendidas entre o período de 14 de novembro de 2016 e 8 de maio de 2017.

Pretendia-se, nas aulas de EV, observar a forma como os alunos adequavam as imagens digitais aos textos produzidos em Inglês. Como inicialmente os alunos evidenciaram algumas dificuldades, foi importante o trabalho de articulação entre a disciplina de ING e EV, no sentido de auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, quer a nível da compreensão dos textos em LE, quer a nível do domínio de técnicas digitais.

Do trabalho conjunto entre as disciplinas de ING e EV resultou a compilação de 21 histórias ilustradas, que foram o produto da produção escrita dos 81 alunos, distribuídos por 21 grupos de trabalho.

CAPÍTULO IV – Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Processo de análise e interpretação dos dados

Apresentam-se seguidamente a interpretação e análise de conteúdo e a caracterização fundamentada nos dados recolhidos dos participantes no estudo.

Após recolhidos os dados, com a aplicação dos diferentes instrumentos, nomeadamente o questionário levado a cabo, a observação de aulas e análise de documentos escritos e audiovisuais já referidos, fez-se posteriormente o que Bogdan e Biklen (1994) designam de análise de dados, entendida como um processo de organização do material recolhido, de modo a compreendê-lo melhor, diminuindo, assim, a subjetividade apontada como limitação aos estudos de natureza qualitativa.

4.2 Apresentação e discussão dos resultados do questionário aos alunos

A aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra permite uma inferência estatística, verificando-se hipóteses formuladas, as quais se completam com as informações recolhidas (Ghiglione & Matalon, 2005). Foi referido, foi, assim, aplicado um questionário a nove de novembro de 2016, a todos os alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade. Conforme apresentado no gráfico 1, os alunos participantes no estudo foram 81, 39 dos quais do género feminino (48,15%) e 42 do género masculino (51,85%).

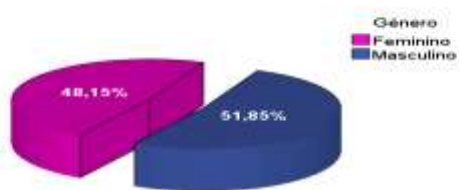


Gráfico 1 - Participantes no estudo por género

À data de recolha de dados, 14 de novembro de 2016, os alunos tinham idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade, correspondendo a uma média de idades de 14,16 anos e a um desvio padrão de 0,715, como se pode verificar por consulta do gráfico 2, encontrando-se a média de idades dentro do normal, em termos de faixa etária, para alunos do 9º ano de escolaridade.

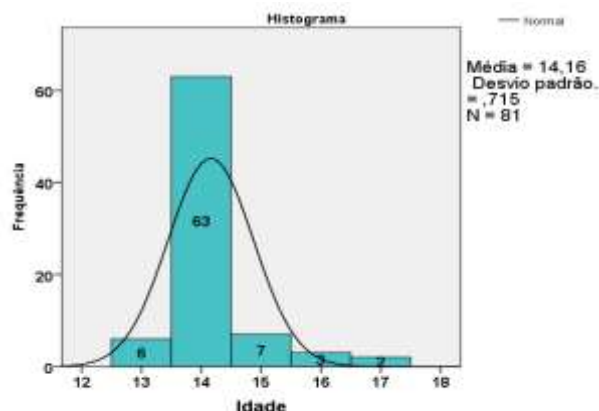


Gráfico 2 – Média e desvio padrão das idades dos participantes no estudo

De acordo com os dados fornecidos no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo, considerou-se pertinente cruzar estes dados com as habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos (E.E), constatando-se que a maioria só tem no máximo o 2º CEB o que revela que mais de metade destes têm baixa escolaridade, podendo os dados revelar que podem ter dificuldades em acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, nomeadamente no apoio a uma segunda Língua.

Relativamente às profissões exercidas pelos E.E, por consulta do Projeto Educativo do Agrupamento, constata-se que a maioria dos E.E tem profissões de baixa remuneração, o que situa, em termos económicos, o Agrupamento num contexto social médio baixo. podendo este facto constituir um constrangimento ao sucesso escolar dos alunos, no que diz respeito ao apoio extracurricular dos seus educandos.

Comparando as habilitações académicas do pai e da mãe dos alunos participantes neste estudo, podemos constatar, pela análise dos dados do questionário aplicado (gráfico 3), que há uma maior percentagem de mães com licenciatura (12,35%) relativamente aos pais (7,41%), verificando-se o mesmo com o 2º CEB (6ºano), em que as mães (27,16%) apresentam valores superiores aos pais (25,93%), embora os valores se apresentem todos muito baixos. Já os pais apresentam habilitações académicas superiores às mães no que respeita ao ensino secundário, contabilizando os pais uma percentagem de 23,46% e as mães de 19,75%. Quanto à conclusão do 3º CEB (9ºano), também os pais apresentam uma percentagem superior (37,04%), comparativamente com as mães (35,80%).

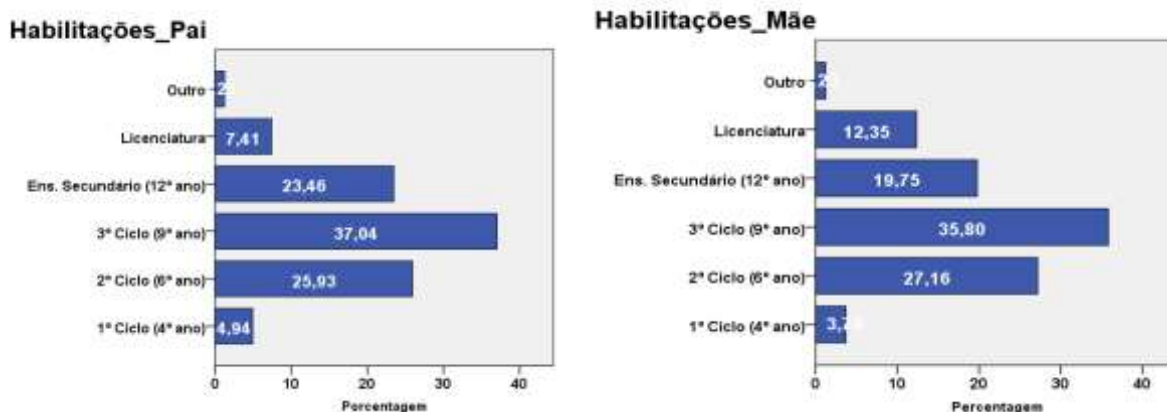


Gráfico 3 – Participantes por habilitação do pai e mãe

Os participantes do estudo, quando inquiridos sobre a importância da leitura e da escrita (gráfico 4), a maioria (65,43%) pareceu reconhecer as duas competências referidas como alavancas para um conhecimento mais profundo da realidade, considerando ser uma forma de ampliar os conhecimentos, sendo que apenas 13,58% considera que ler ou escrever é um prazer.

Neste sentido, poder-se-á pensar que a maioria dos alunos participantes no estudo valoriza estas duas competências de literacia, atribuindo-lhes um papel crucial para melhor conhecerem o mundo que os rodeia, o que vai ao encontro do pensamento dos autores como Silva e Aguiar (2012), os quais referem a importância da leitura como forma de expandir o vocabulário, desenvolver a criticidade, desenvolver a escrita, o raciocínio e a interpretação. Também Allen, Snow, Crossley, Jackson e McNamara (2014) confirmam a habilidade de ler e escrever como crucial para a comunicação atual, constituindo-se a leitura (quer em livros ou fontes eletrónicas) e a escrita como importantes meios de comunicação numa sociedade tecnológica. Esta afirmação é corroborada pelos autores Tomé e Bastos (2013), os quais reiteram a ideia de que as competências de leitura são fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer cidadão na atual Sociedade da Informação e Conhecimento. Autores como Silva e Aguiar (2012) reiteram a importância de o indivíduo aprender a reconhecer o valor e o prazer da leitura desde a infância, sendo este gosto potenciado pelo fácil acesso a textos de suporte digital, estando estes resultados em consonância com a perspectiva de todos estes autores.

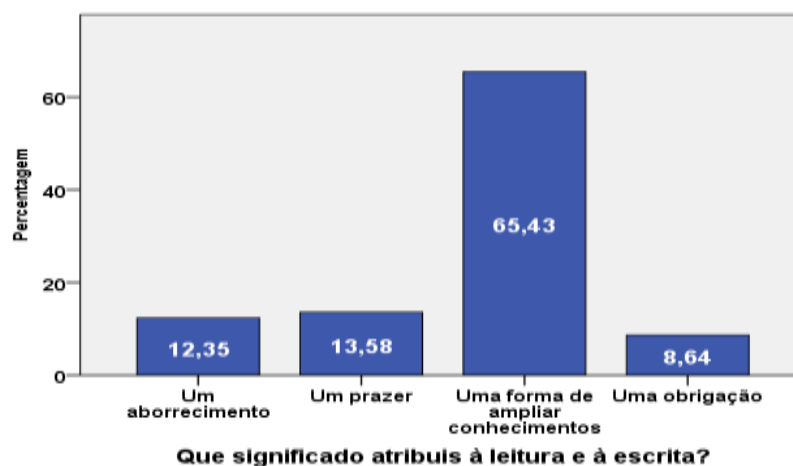


Gráfico 4 – Significado que atribuem à leitura e à escrita

Os alunos, quando inquiridos sobre os fatores mais importantes na criação de hábitos de leitura/escrita, e tendo em consideração que foram nomeadas mais do que uma opção de resposta (gráfico 5), constata-se, pelos dados, que os fatores considerados mais importantes, pelos participantes neste estudo, foram *a curiosidade por novas aprendizagens* (67,90%) e *a motivação escolar* (30,86%). Apesar de ser mencionada por um número inferior de alunos, esta última categoria de análise aparece como o segundo fator mais importante (gráfico 5). Confirma-se, assim, a afirmação dos autores Nascimento e Amorim (2016), os quais referem que os hábitos de leitura deverão emergir da curiosidade ou interesse de cada um, das suas vivências e expectativas. Para Roque e Canedo (2015), são necessários incentivos que venham da família e da escola, de modo que o aluno se sinta motivado para ler e escrever, afirmação que contraria, em parte, a opinião dos alunos participantes neste estudo, os quais consideraram irrisório o fator *hábitos familiares* na criação de hábitos de leitura (6,17%), valorizando fortemente o fator *curiosidade por novas aprendizagens* e consideravelmente o papel da escola como foco motivador para a criação de hábitos de leitura e escrita (gráfico 5). Os resultados do questionário colidem novamente com o pensamento dos autores Roque e Canedo (2015), para os quais a introdução do aluno no mundo da leitura deve acontecer mesmo antes de ser iniciado o processo de alfabetização, através de estratégias de leituras estimulantes e criativas, realizadas pelos professores e pela família no processo de formação do futuro leitor, contribuindo a leitura para o desenvolvimento da própria imaginação.

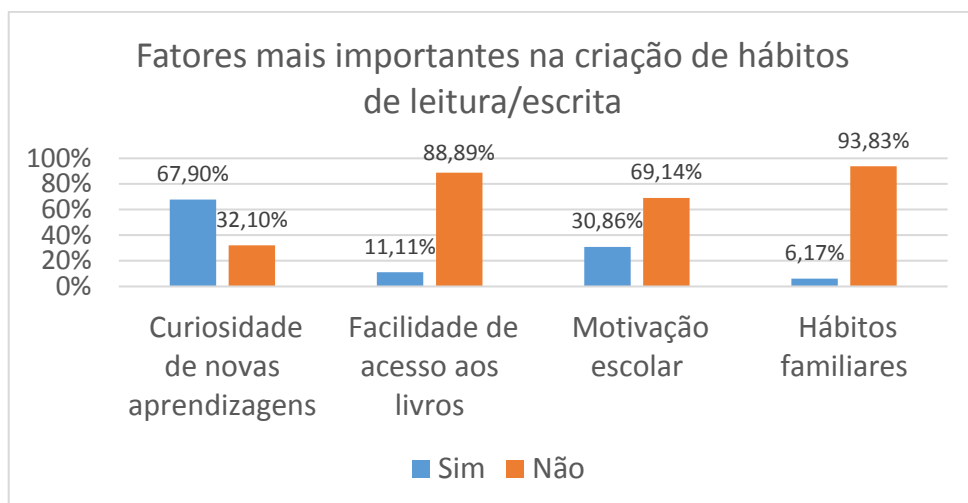


Gráfico 5 - Fatores considerados importantes na criação de hábitos de leitura/escrita

Este aspeto era já reconhecido em documentos internos, visto que pela análise do Relatório de Avaliação da BE (2015-2016) do Agrupamento onde decorreu o estudo, constata-se que este reflete a preocupação com a leitura desde cedo e a envolvência das famílias neste processo, elencando projetos desenvolvidos no Agrupamento que envolvem os E.E, apesar de este mesmo relatório revelar que a adesão da comunidade escolar à BE ainda é pouco satisfatória, concretamente no que se refere à Escola Sede.

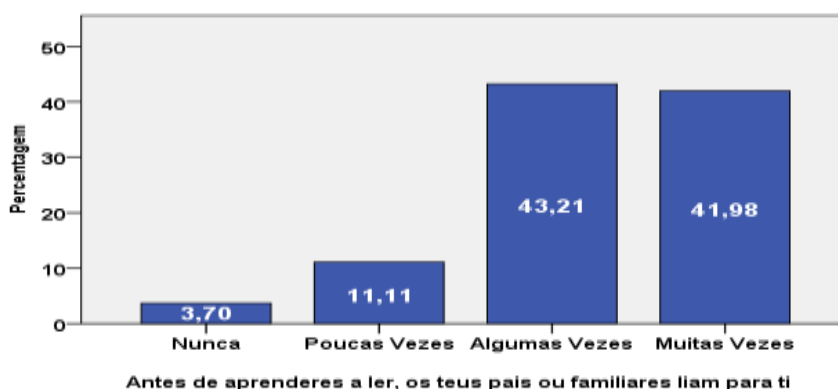


Gráfico 6 - Frequência com que os pais/familiares liam para eles antes de estes aprenderem a ler

Analisada a frequência com que os alunos referem que os pais/familiares afirmam ler para eles antes de estes aprenderem a ler (gráfico 6), verificamos que a maioria dos familiares lia algumas vezes (43,21%), ou muitas vezes (41,98%). Assim, cerca de mais de

um décimo (11,1%) afirma que lia poucas vezes e 3,7% que nunca lia. Segundo estes dados, uma percentagem elevada de alunos obteve, antes de aprender a ler, um contacto mais ou menos frequente com textos, pela audição das leituras efetuadas por familiares (gráfico 6), o que parece coincidir com a informação plasmada no Relatório de Avaliação da BE do Agrupamento, no que se refere à taxa de envolvimento dos E.E nos projetos de leitura da BE, particularmente a nível do Jardim de Infância e 1º CEB.

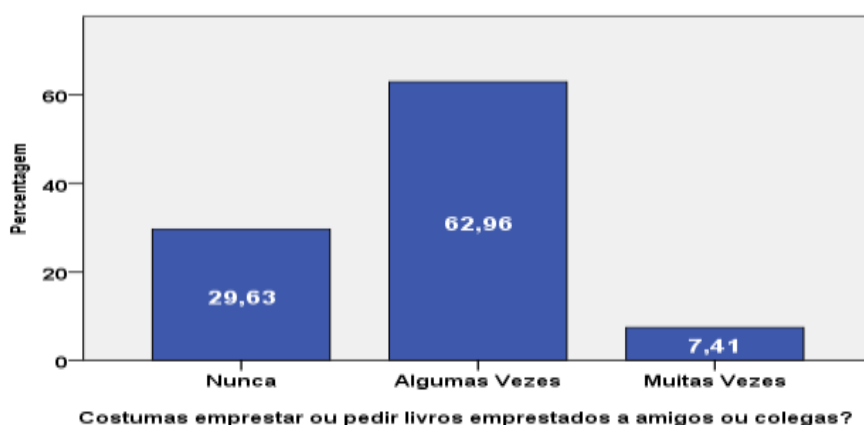


Gráfico 7 - Hábito de emprestar ou pedir emprestado livros a colegas ou amigos

No que respeita ao hábito dos participantes emprestarem ou pedirem livros emprestados a amigos ou colegas, constata-se que a maioria (62,96%) fá-lo algumas vezes e apenas uma pequena parte (7,41%) empresta ou pede livros emprestados muitas vezes. Existe ainda uma percentagem considerável de alunos participantes (29,83%) que revela nunca ter esse hábito (gráfico 7) e uma percentagem de 20,63% afirma nunca emprestar livros. Estes resultados poderão levar a deduzir que os alunos fazem os empréstimos de livros da BE ou optam por leituras em suporte digital, o que corrobora o pensamento dos autores Silva e Aguiar (2012), os quais salientam o facto de a tecnologia ter levado os jovens a encontrar muitas vezes o prazer da leitura em suporte digital, o que facilita, por outro lado, o acesso a obras muito disputadas e, por isso, difíceis de obter.

Quanto ao gosto que têm pela leitura (gráfico 8), constata-se que a maioria dos respondentes (69,14%) refere que gosta de ler, apesar de uma percentagem considerável referir não gostar de o fazer (30,86%). Este resultado torna-se preocupante, principalmente quando se reconhece a extrema importância da leitura para o nível de escolaridade em que

se encontram os inquiridos. Muitos alunos revelam falta de competências de literacia que lhes permitam expressar-se oralmente, interpretar e produzir textos com um nível de qualidade desejável e expectável para este nível de ensino em LM, o que se repercute, indubitavelmente, na aprendizagem da LE e, mais uma vez consultado o Relatório de Avaliação da BE (2015-2016), constata-se que a taxa de empréstimos familiares diminuiu no ano de 2015-16, verificando-se paralelamente uma diminuição do uso do espaço e recursos da BE pela comunidade e pelos E.E dos alunos da Escola Sede (dado que lhes é também permitida a requisição de livros), assistindo-se ainda a uma redução do número de leitores encarregados de educação.

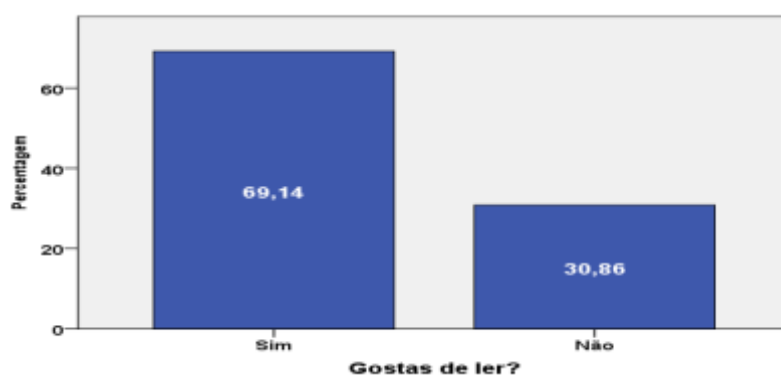


Gráfico 8 - Gosto pela leitura

Em síntese, poderá assim deduzir-se que um número considerável de alunos não gosta de ler, sendo que a leitura tradicional é pouco estimulada em ambiente familiar, o que não invalida que seja efetuada em suporte digital, quer pelos alunos, quer pelos E.E.

Quanto às razões pelas quais os alunos participantes afirmam gostar de ler (gráfico 9), e tendo em consideração que nomearam mais do que uma opção de resposta, pode-se constatar que as razões mais apontadas são a curiosidade (39,06%), como passatempo (37,50%) e a atração pelas histórias (35,94%), sendo que os incentivos familiares à leitura se apresentam como a razão menos nomeada (9,37%) para gostar de ler, o que poderá espelhar a pouca recorrência a práticas de leitura familiar, como já anteriormente referido. Uma percentagem considerável de alunos considera a leitura como uma atividade de lazer, sendo a percentagem menor (6,25%) relativa ao reconhecimento da importância dos incentivos familiares à leitura, corroborando respostas anteriores. Confirmam-se, assim,

uma vez mais, as opções feitas pelos alunos na questão “*Quais os fatores mais importantes na criação de hábitos de leitura/escrita?*”, a qual reflete a pouca importância dada pelos inquiridos ao papel da família na criação de hábitos de leitura e escrita, o que colide com o pensamento de Roque e Canedo (2015), que veementemente defendem o fundamental papel da família no processo de formação de leitores.

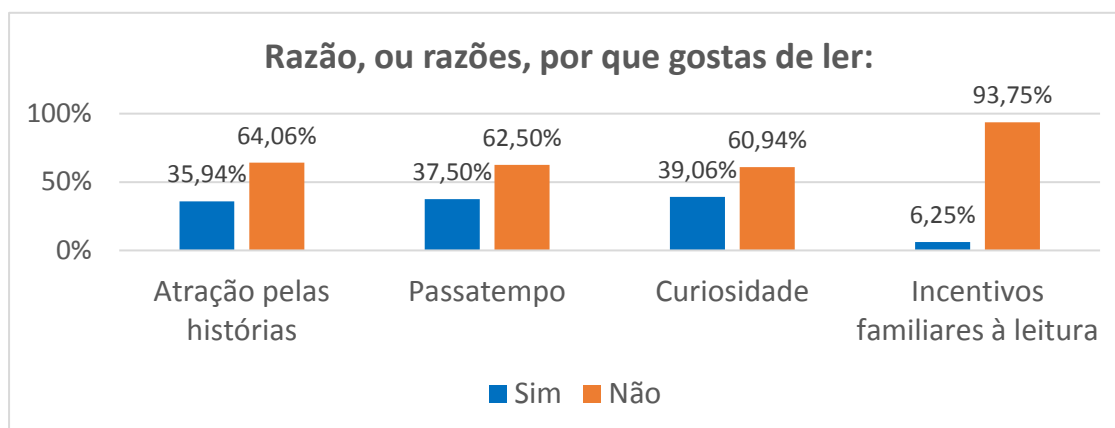


Gráfico 9 - Motivos de gostar de ler

Quanto aos motivos por que não gostam de ler (gráfico 10), a maioria prefere outras atividades (84%) e uma pequena parte refere o aborrecimento que a leitura lhes causa (16%), como se pode constatar pela análise desse gráfico.



Gráfico 10 - Motivos de não gostar de ler

Estes resultados corroboram as afirmações de Tomé e Bastos (2013), quando referem ser comum o afastamento de uma quantidade significativa de jovens dos hábitos

de leitura tradicional, mesmo que adquiridos durante a infância, acabando por comprometer a aquisição de competências basilares para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere aos suportes de leitura a que recorrem habitualmente para a realização de tarefas escolares (gráfico 11), constata-se que o suporte utilizado com mais frequência é a Internet (72,84%), seguindo-se os livros (34,57%) e os manuais escolares (29,63%), como se apresenta no gráfico 11, indo ao encontro do referido anteriormente, uma vez que os alunos não especificam o tipo de consultas que fazem na Internet.

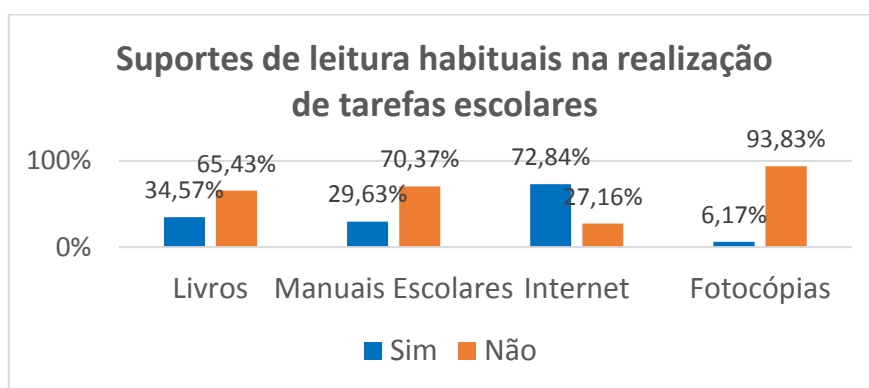


Gráfico 11 - Suporte habitual de leitura

Reitera-se o pensamento de Calvo (citado por Tomé & Bastos, 2013), afirmando que a Internet é o meio mais rápido e eficaz de pesquisa numa sociedade digital e tecnológica, exigindo os livros uma leitura sequencial que colide com as habituais práticas promovidas pelos meios de comunicação mais recentes. Também Mattos (2011) afirma que estamos perante uma nova conceção de leitura, passando a comunicação a fazer-se de múltiplas formas, confluindo o texto escrito, a imagem e o som.

Relativamente à forma como os alunos acedem aos livros que leem, a biblioteca é, de acordo com os inquiridos, a principal fonte de acesso disponível (gráfico 12), corroborando-se, assim, o pensamento de Aguiar e Silva (2012), os quais destacam a biblioteca, referida por 79,01% dos alunos, como o meio privilegiado de difusão de informação no meio escolar, constituindo-se, por isso, como responsável pela formação de leitores. Também Araújo (2014) se refere à biblioteca como promotor de múltiplas atividades de leitura,

potenciando a participação ativa, reflexiva e crítica por parte dos alunos, daí a extrema importância do trabalho colaborativo entre a BE, os professores e os alunos.

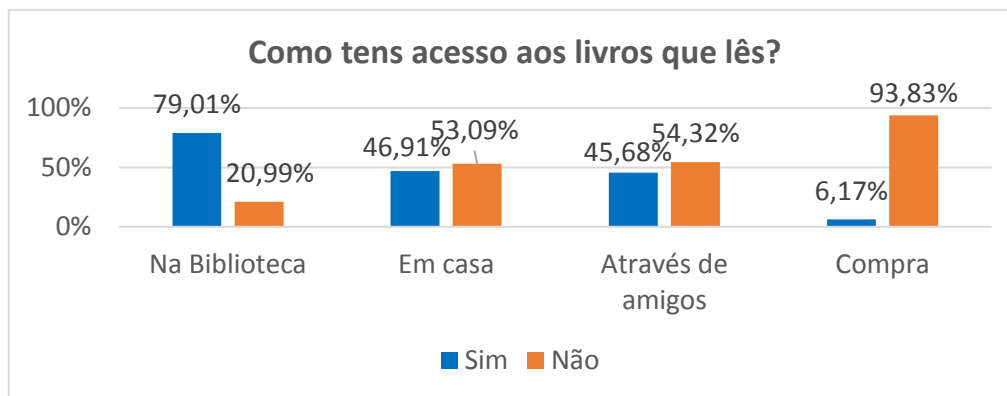


Gráfico 12 - Acesso a livros

Cruzando estes dados com a análise efetuada a documentos internos do Agrupamento, constata-se que a preocupação em envolver todos os agentes educativos nas atividades promovidas pela BE está também refletida nas recomendações do Conselho Pedagógico, no âmbito do cumprimento do Plano de Melhoria do Agrupamento, estando inicialmente plasmada no Relatório de Avaliação da BE (2015-2016) a necessidade da realização, no início do ano letivo, de uma reunião com coordenadores para refletir sobre a importância de aprender com a BE e de avaliar as oportunidades que esta proporciona em termos de trabalho colaborativo com as diferentes disciplinas, no âmbito das várias atividades desenvolvidas, tendo-se verificado um aumento da utilização da coleção da BE em sala de aula e presencialmente.

Assim, os resultados apresentados no gráfico 12 validam a importância da BE como fonte de recursos, sendo um importante foco de difusão de informação e de promoção de leitores, uma vez que o acesso aos livros provém na maioria da biblioteca escolar/pública (79,01%), seguindo-se livros que têm em casa (46,91%) ou através de amigos (45,68%) e apenas 6,17% afirma comprar os livros.

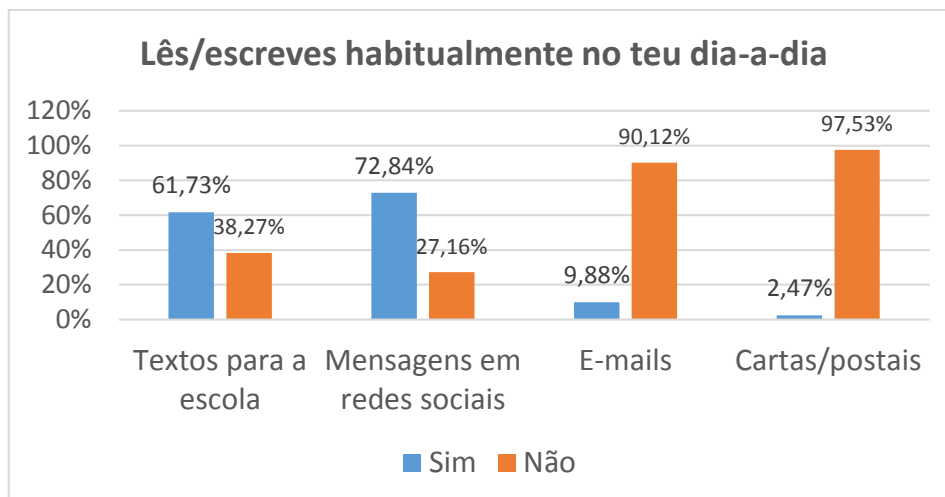


Gráfico 13 - Tipo de textos lidos

No que se refere ao tipo de textos que os participantes leem ou escrevem habitualmente no dia-a-dia (gráfico 13) e tendo em consideração que os alunos participantes nomearam mais do que uma opção de resposta, constata-se que o tipo de texto utilizado com mais frequência são as mensagens em redes sociais (72,84%), seguindo-se os textos para a escola (61,73%), existindo uma coerência de respostas relativamente ao que os alunos referem anteriormente, quando afirmam usar muito a Internet e esclarecendo o tipo de utilização que fazem com este recurso. Esta informação consubstancia a ideia de Silva e Aguiar (2012), que referem que os jovens preferem tendencialmente a comunicação digital, incrementada pelo fácil acesso a textos, mostrando os resultados deste questionário que apenas 2,47% dos participantes escreve cartas/postais. Consolida-se ainda o pensamento de Morduchowicz (2010), quando afirma que a identidade dos adolescentes se constrói atualmente na interseção do texto escrito, da imagem eletrónica e da cultura popular.

Quando inquiridos sobre a frequência com que leem livros e outros suportes de informação em Inglês (gráfico 14 abaixo), a maioria dos alunos participantes (58,02%) afirma ler poucas vezes; 20,99% lê muitas vezes e 20,99% nunca lê. Assim, os dados do questionário parecem contrariar a ideia de que o contacto do aluno com a LE lhe permite o acesso a novas tecnologias e a comunicação com outras culturas, passando o aluno a desenvolver uma nova identidade social, cabendo aos professores de LE a formação dessa identidade, tal como defende Gee (1986).

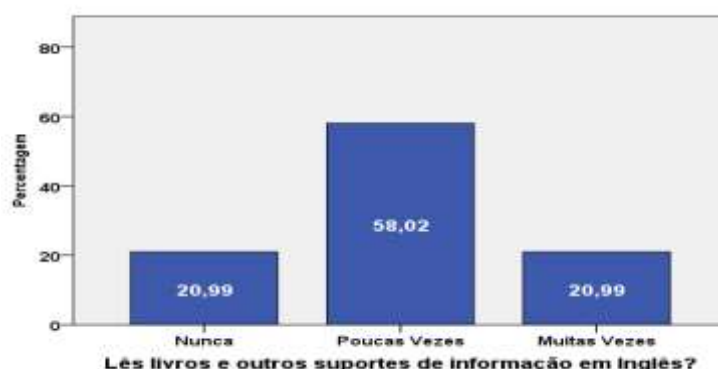


Gráfico 14 - Frequência de leitura de suportes de informação em inglês

É efetivamente preocupante que haja uma percentagem tão elevada de alunos que leia poucas vezes em LE, o que poderá, em parte, justificar a clivagem entre o nível de proficiência em LE apresentado pelos alunos nos exames KEY e PET For Schools e o nível expectável para este ano de escolaridade.

Contrariamente à pouca importância atribuída pelos inquiridos à leitura em LE, as orientações plasmadas no Plano Nacional de Leitura para a Língua Portuguesa e Inglesa (1997) salientam a importância da leitura autónoma. Relativamente à LE, em particular, os títulos que integram as listas de obras em Língua Inglesa recomendadas pelo PNL são, na sua maioria, livros que têm uma linguagem e conteúdos adequados a diferentes faixas etárias e a diferentes níveis de conhecimento da Língua Inglesa, refletindo a preocupação de os alunos lerem em Inglês, sendo estes livres de escolher as suas leituras de acordo com os seus interesses e grau de dificuldades, o que vai novamente ao encontro do pensamento de Nascimento e Amorim (2016), defendendo que é a curiosidade pessoal de cada e as suas vivências e expectativas que potenciam o aparecimento dos hábitos de leitura. Reforça-se o pensamento dos autores Jang, Reeve e Deci (2010), os quais salientam a importância de serem os alunos a escolher as suas próprias leituras, de acordo com os seus interesses e preferências, de modo a que se sintam motivados para a leitura.

Quanto ao grau de interesse que os participantes consideram ter pela leitura/escrita (1= pouco interesse e 5= muito interesse), os resultados indicam (gráfico 15), um valor de interesse acima do grau médio (média=3,28; dp=0,898). De acordo com o histograma, podemos observar que a maioria dos participantes oscila entre o grau 3 (n=31) e 4 (n=34), corroborando-se a ideia de que a maioria dos participantes gosta de ler

(69,14%), apesar de uma percentagem mínima (20,99%) ler em Inglês como, aliás, foi já referido anteriormente.

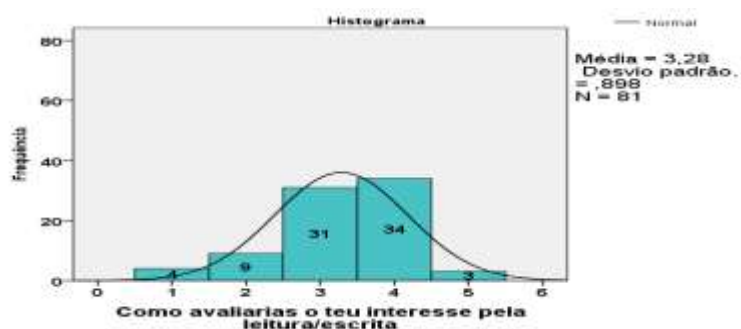


Gráfico 15 - Grau de interesse pela leitura/escrita

No que se refere ao número de horas que os participantes costumam dedicar à leitura de livros não escolares por semana (gráfico 16), constata-se que a maioria (46,81%) afirma que se dedica uma hora ou menos; 29,63% entre uma a duas horas; 8,64% mais de duas horas e 14,81% não dedica tempo nenhum. É ainda de salientar a percentagem significativa de alunos que não dedica tempo nenhum à leitura diária de livros não escolares (14,81%), apesar de a maioria dos alunos afirmar gostar de ler, podendo concluir-se que as preferências de leitura não estarão seguramente nas leituras tradicionais fora da sala de aula, apesar de os alunos serem estimulados para tal e o poderem fazer livremente.



Gráfico 16 - Nº de horas dedicado à leitura por semana

Quando inquiridos sobre o tipo de histórias que gostam de ler (gráfico 17), a maioria dos participantes respondeu preferir histórias de ação (56,79%), seguindo-se de outros géneros (20,99%). Comparando estes resultados com estudos levados a cabo em turmas

de 9º ano de escolaridade, orientadas por Vieira (2014), no âmbito da formação pós-graduada de professores, no que respeita ao interesse pelas tarefas de leitura, comprovou-se que o grau de envolvimento com o texto foi tanto maior quanto mais associado à leitura por prazer.



Gráfico 17 - Tipo de histórias que gostam de ler

No que concerne às disciplinas que solicitam mais trabalhos de leitura/escrita (gráfico 18), constatamos no presente estudo uma maior frequência na disciplina de Português (97,53%), seguindo-se Inglês (65,43%), a disciplina de História (43,21%) e a disciplina de Francês (35,80%). O facto de a disciplina de Francês contar com uma percentagem de apenas 35,80%, poderá certamente justificar-se pela insuficiente carga letiva atribuída no 9º ano a esta disciplina (90 minutos fracionados em dois blocos de 45 minutos), não restando muito tempo para a prática sistemática da escrita. Como já referido anteriormente, no Relatório de Avaliação da BE (2015-2016), tem-se verificado uma acentuada preocupação com o domínio da leitura e da escrita nas Línguas, tendo estas colaborado fortemente em nas múltiplas atividades levadas a cabo em parceria com a BE.

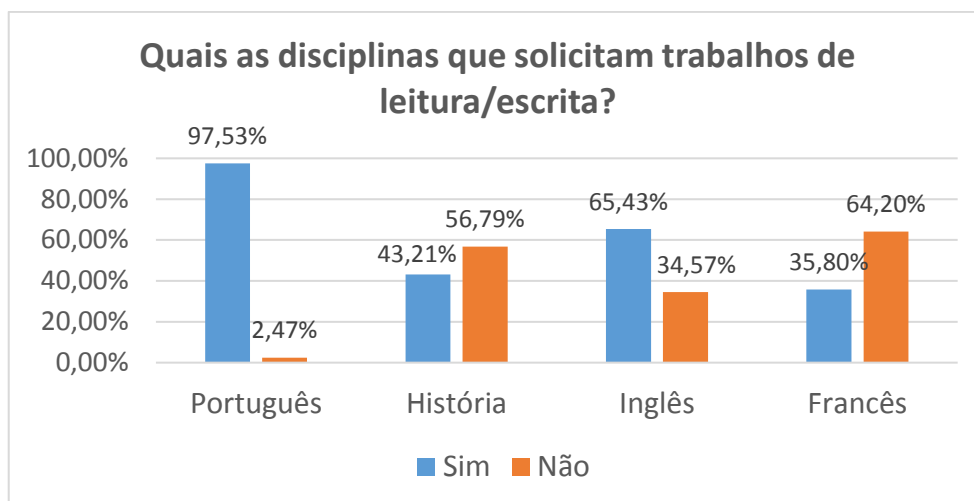


Gráfico 18 - Tipo de disciplina que solicita trabalhos de leitura/escrita

Reitera-se, assim, o pensamento de autores como Silva e Aguiar (2012), os quais referem que o ensino da leitura e da escrita deverá ser uma preocupação de todas as disciplinas, despertando no aluno a motivação e o gosto pela leitura. Também Dionísio, Viseu e Melo (2011) salientam o facto de a leitura e a escrita não serem domínios únicos das Línguas, mas devem ser transversais às restantes disciplinas. Tal facto não implica a utilização dos mesmos recursos e atividades de linguagem, mas deve atender às especificidades das várias disciplinas (Unsworth, citado por Dionísio, Viseu, & Melo, 2011).

Neste questionário, elencou-se, então, uma série de atividades, passíveis de serem realizadas nas diferentes disciplinas, tendo-se efetuado uma análise sobre a frequência com que estas eram realizadas (gráfico 19). Relativamente à frequência da realização de atividades de escrita nas várias disciplinas, e tendo em consideração que 1= nunca; 2= algumas vezes e 3= muitas vezes, pode-se constatar uma média superior na frequência com que realizam as atividades de responder a questões sobre um texto (média=2,38), seguindo-se a escrita de uma história imaginada (média=2,35) e o relato de uma experiência vivida (média=2,15).

Tabela 1 - “Com que frequência realiza as seguintes atividades nas várias disciplinas?” (N=81)

	Nunca	Algumas Vezez	Muitas Vezez	Nunca	Algumas Vezez	Muitas Vezez
	f*	f*	f*	%	%	%
Responder por escrito a questões sobre um texto	5	40	36	6,2	49,4	44,4
Escrever uma história imaginada	3	47	31	3,7	58,0	38,3
Relatar uma experiência vivida	3	63	15	3,7	77,8	18,5
Copiar textos	24	42	15	29,6	51,9	18,5
Resumo acerca de uma visita de estudo/exposição	11	57	13	13,6	70,4	16,0
Escrever títulos adequados p/ imagens, desenhos, pinturas	27	43	11	33,3	53,1	13,6
Escrever comentários que acompanham fotos/desenhos	18	55	8	22,2	67,9	9,9
Escrever um pequeno texto sobre um tema abordado na aula	26	47	8	32,1	58,0	9,9
Ditados feitos pelo professor ou colega	35	38	8	43,2	46,9	9,9
Realizar jogos com letras e palavras	39	35	7	48,1	43,2	8,6
Escrever poemas	40	36	5	49,4	44,4	6,2
Escrever a continuação de uma historia lida	25	55	1	30,9	67,9	1,2
Escrever um texto para o jornal da escola	61	20	0	75,3	24,7	0,0

* Os alunos escolheram mais do que uma opção.

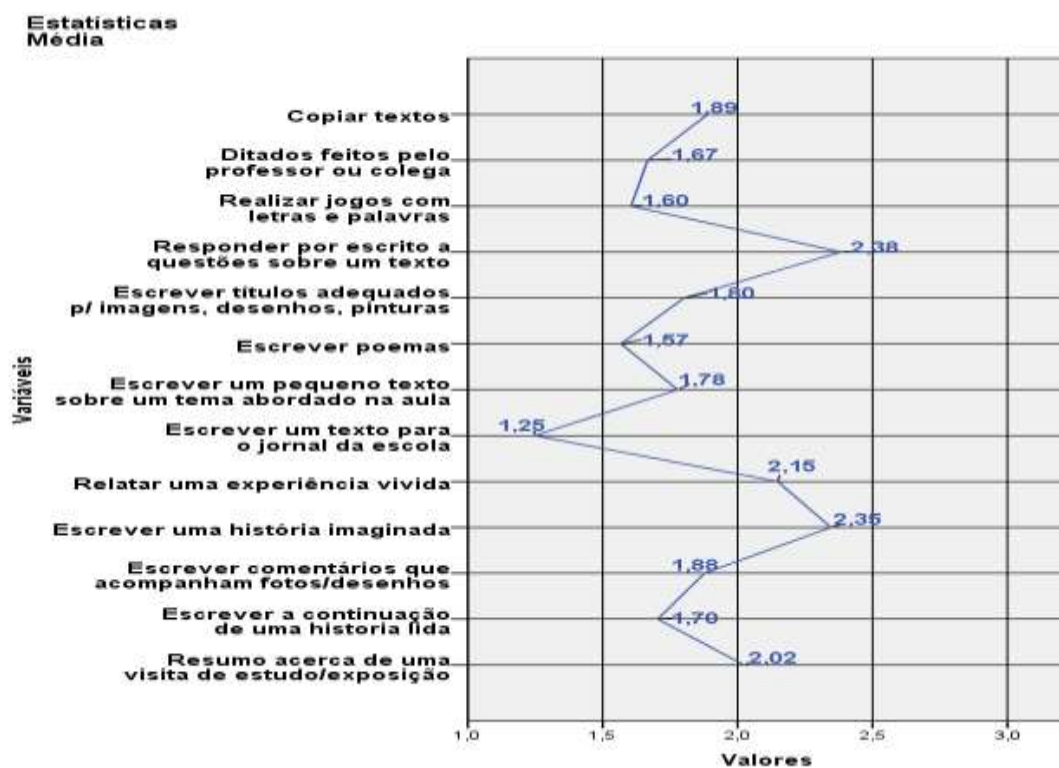


Gráfico 19 - Frequência de realização de atividades de escrita nas várias disciplinas

Como se pode confirmar por consulta da tabela 1 e gráfico 19 acima, a frequência mais baixa prende-se com a escrita de textos para o jornal escolar, o que poderá justificar-se não pela falta de preocupação das diferentes disciplinas em desenvolverem as competências de escrita, mas pelo possível envolvimento dos alunos noutros projetos/atividades escolares. A frequência mais alta, que se prende com a resposta frequente a questões sobre textos (44,4%), seguida da elaboração de histórias imaginadas (38,3%), não evidencia uma predominância significativa a nível de escolha de atividades de escrita, mas uma preocupação em contemplar não só produções escritas, nomeadamente respostas a textos (no âmbito dos temas programáticos) mas também uma preocupação com a escrita autónoma e criativa, que estimule a imaginação ou criatividade dos alunos, confirmando-se, assim, a opinião de Mancelos (2010), que defende que as práticas de EC devem ser treinadas, pois podem ser ensinadas e aprendidas, sendo possível formar bons escritores, sem nenhum tipo de aptidão inata. Dos resultados deste questionário, após uma análise conjunta entre as professoras de ING, foi decidido investir-se mais na leitura de diferentes textos e respetiva interpretação, para além da aplicação de fichas de trabalho que refletissem as técnicas de escrita utilizadas e a forma como os alunos geriram as dificuldades. Os dados devem também muita importância às questões de introdução da tecnologia, pelo que se torna muito importante introduzir também esta componente.

As quatro fichas de trabalho integravam exercícios com uma estrutura idêntica, nomeadamente completar textos, aplicar vocabulário aprendido (com diferentes categorias morfológicas), pontuação e tradução de textos, o que permitiu testar o domínio de vocabulário e estruturas gramaticais utilizadas ao longo do tempo. Por outro lado, reconhecendo-se a importância da leitura na produção escrita e a vantagem dos hábitos de leitura familiares, acordou-se em levar a cabo um questionário, a fim de obter dados sobre os hábitos de leitura e de escrita dos alunos e os resultados desse questionário foram os seguintes:

- A maioria dos participantes deste estudo reconheceu a leitura e a escrita como meios para um conhecimento mais profundo da realidade, considerando-as um meio de ampliar os seus conhecimentos, elegendo-as como competências de literacia basilares na atual sociedade tecnológica da informação e do conhecimento. Quanto os fatores mais

importantes na criação de hábitos de leitura/escrita, os participantes neste estudo consideraram maioritariamente *a curiosidade por novas aprendizagens e a motivação escolar*;

- Os participantes deste estudo salientaram ter tido pouca influência o fator hábitos familiares na criação de hábitos de leitura, atribuindo um papel preponderante à escola como foco motivador para a criação de hábitos de leitura e de escrita. A análise documental do Relatório de Avaliação da BE (2015-2016) reflete a preocupação com a leitura desde cedo e a necessidade da envolvimento das famílias neste processo. Uma percentagem elevada de alunos obteve, antes de aprender a ler, um contacto mais ou menos frequente com textos, pela audição das leituras feitas por familiares, muito provavelmente fruto desse esforço da BE na envolvimento dos E.E nos projetos de leitura, a nível do Jardim de Infância e 1º ciclo;

- A maioria dos participantes gosta de ler, havendo, contudo, ainda uma percentagem considerável que não gosta de o fazer, podendo tal facto justificar-se por não terem sido estimulados no seio da família nos primeiros anos de vida. A falta de gosto pela leitura desta percentagem de alunos poderá explicar certamente o motivo pelo qual muitos alunos se encontram no final do 3º CEB desprovidos de importantes competências de literacia que lhes permitam expressar-se oralmente, interpretar e produzir textos escritos com um nível de qualidade desejável e expectável para este nível de ensino, facto este que tende a agravar-se aquando a aprendizagem da LE;

- As razões mais apontadas, pelas quais os participantes gostam de ler, foram a curiosidade, a leitura como passatempo e a atração pelas histórias. Por outro lado, os participantes que não gostam de ler salientaram o seu interesse por outras atividades e suportes de leitura, constatando-se que a Internet é o suporte utilizado com mais frequência;

- O tipo de textos que os participantes leem ou escrevem habitualmente no dia-a-dia são as mensagens em redes sociais, seguindo-se os textos para a escola. No que se refere à leitura de suportes de informação em Inglês, a maioria fá-lo poucas vezes, explicando-se muito provavelmente a discrepância entre o nível ideal de proficiência em LE e aquele em que os alunos se encontram no final do 3º CEB;

- Destaca-se fortemente a preocupação da disciplina de Português no desenvolvimento de competências de literacia essenciais para o domínio de conteúdos inerentes às restantes disciplinas, sendo a disciplina que mais solicita trabalhos escritos, nomeadamente promovendo exercícios de resposta a questões sobre um texto e a escrita de histórias imaginadas.

- De uma forma geral, todas as disciplinas do currículo contemplam uma grande diversidade de atividades, salientando-se a preocupação não só com a interpretação de textos lidos, mas também com a produção escrita dos mesmos.

4.3 Análise dos dados dos documentos oficiais externos

Os documentos oficiais refletem informação relativa às organizações, ao poder das instituições educativas, aos estilos de liderança, daí a importância destas fontes (Aires, 2015). Assim, após a análise dos dados recolhidos pela aplicação do questionário aos alunos, importa saber como estes resultados cruzam com os de outros projetos.

O Projeto *Key for Schools Portugal* consistiu na aplicação de um teste de Língua Inglesa, no ano letivo de 2013-2014, concebido por *Cambridge English Language Assessment*, tendo esta entidade sido responsável pela conceção de instrumentos de avaliação de Língua Inglesa consentâneos com os objetivos definidos no QECR (Conselho da Europa, 2001). O projeto centrou-se em dois anos de escolaridade, correspondentes em Portugal aos 9.º e 11.º anos, tendo incidido sobre as componentes da compreensão da escrita, do oral e da produção escrita.

No quadro 16, são apresentados os diferentes níveis de proficiência estipulados pelo QECR, em linha com os níveis definidos pelo estudo. Em Portugal, o exame incidiu sobre os alunos de todas as escolas do país, a frequentarem o 9º ano de escolaridade, tendo sido aplicado com carácter obrigatório.

Quadro 16 - Níveis de Proficiência em LE (adaptado de Teste KFS - Resultados IAVE 2014)

Nível ESLC		Nível QECR	Definição
Utilizador independente	Independente avançado	B2	Utilizador independente que se expressa clara e eficazmente
	Independente	B1	Utilizador independente que é capaz de comunicar sobre assuntos simples do quotidiano
Utilizador elementar	Elementar avançado	A2	Utilizador elementar que é capaz de usar linguagem simples para comunicar sobre assuntos do quotidiano
	Elementar	A1	Utilizador elementar que é capaz de usar linguagem simples, com ajuda
Utilizador principiante		Pré-A1	Utilizador que ainda não atingiu o nível A1

Como se observa na tabela 2 abaixo, os resultados do estudo apontam para uma incidência maioritária de alunos no nível A1 de proficiência linguística, no 9º ano de escolaridade.

Tabela 2 – Alunos por nível ESLC em Portugal (adaptado de Teste Key for Schools - Resultados IAVE, 2014)

	Pré-A1	A1	A2	B1	B2
Percentagem de alunos por Nível ESLC (European Survey on Language Competences)	20	33	16	16	15

O resultado global do teste foi expresso numa escala de 0-100, como ilustra o gráfico 20 abaixo. A média global do teste, a nível nacional, foi de 65,5%, para os alunos a frequentar o 9º ano.

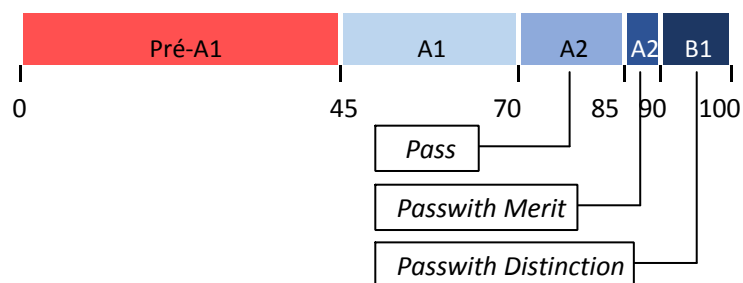


Gráfico 20 - Escala de medida dos resultados, de acordo com o QECR e menções qualitativas (adaptado de Teste KFS– Resultados IAVE 2014)

Os alunos a frequentar o 9.º ano em Portugal revelaram, como se constata no gráfico 21 abaixo, um desempenho global em que a distribuição pelos quatro níveis considerados deixa sobressair, quando comparado com outros grupos, um maior peso relativo nos níveis Pré-A1 (24,3%) e A1 (22,9%). O nível com maior expressão é o A2, com 31,6%, sendo o nível B1 o menos representativo (21,1%).

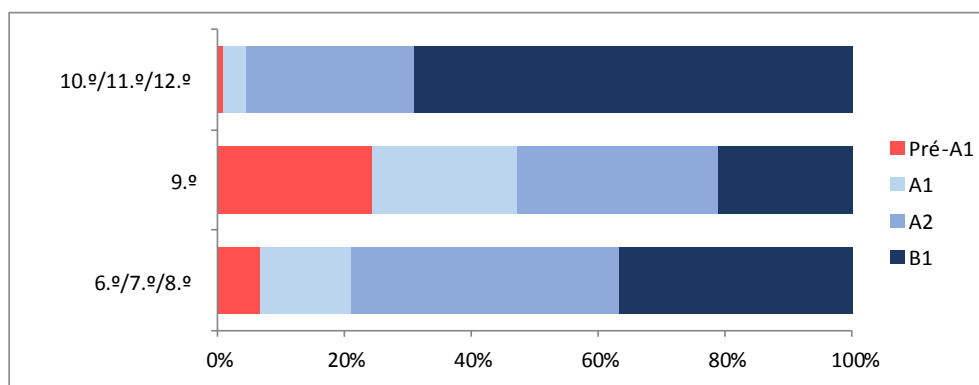


Gráfico 21 - Distribuição dos resultados por nível de proficiência de acordo com o QECR e por nível de escolaridade dos alunos (adaptado de Teste KFS – Resultados IAVE, 2014)

Relativamente ao projeto *Pet For Schools* (IAVE, Preliminary English Test - Resultados 2015), levado a cabo no ano letivo de 2014-2015, verificou-se, comparativamente com os resultados obtidos em 2014, uma forte redução da percentagem de alunos com nível A1 ou inferior e uma subida significativa de alunos com nível B1 ou superior (gráficos 22 e 23 abaixo):

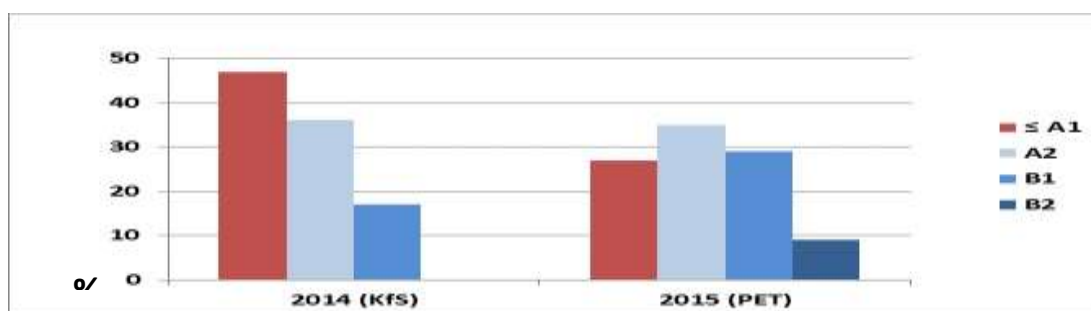


Gráfico 22 - Distribuição dos resultados por nível em 2014 (Kfs) e em 2015 (PET) (adaptado de Preliminary English Test - Resultados IAVE 2015)

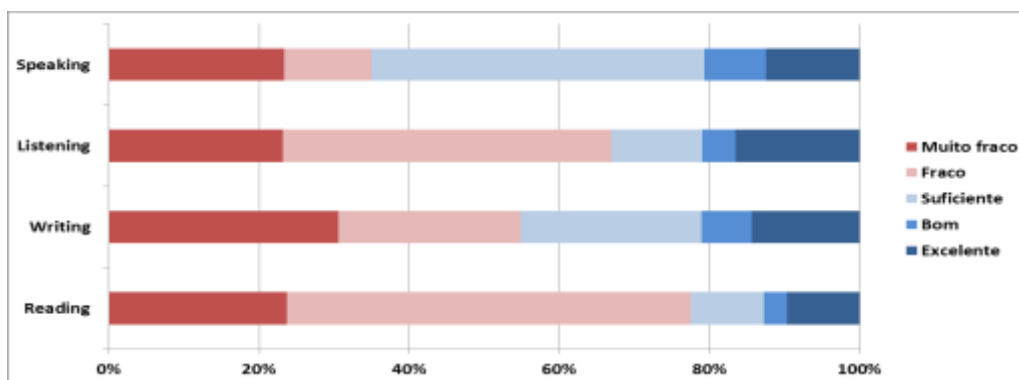


Gráfico 23 - Distribuição dos resultados por componente do teste
(adaptado de Preliminary English Test - Resultados IAVE 2015)

Analisando estes dados e apesar de se verificar uma melhoria considerável dos resultados dos alunos face aos registados em 2014, pela redução do número de alunos com nível A1 ou pré-A1 e subida de alunos com nível B1 e pela melhoria no desempenho da produção oral, a produção escrita continua a ser, pelos resultados obtidos em 2015, um domínio onde os alunos apresentam maiores dificuldades, havendo, por isso, necessidade de investir na componente escrita. Confirmam-se, assim, as preocupações evidenciadas na Ata Disciplinar nº3 de 25 de novembro de 2015, a qual refere as dificuldades evidenciadas pelos alunos nos vários domínios da LE. Ao analisar-se os resultados presentes no Relatório Estatístico do IAVE- 2015, referente à Escola onde se desenvolve este estudo salienta-se a elevada percentagem de alunos com dificuldades na produção escrita (tabela 3):

Tabela 3 - Resultados da Escola em estudo por componente do teste (adaptado do Relatório Estatístico – IAVE 2015)

COMPONENTE DO TESTE	PRE-A2	A2	B1	B1+	B2
Reading	41,1%	49,5%	6,3%	1,1%	2,1%
Writing	60,0%	22,1%	10,5%	2,1%	5,3%
Listening	34,7%	51,6%	9,5%	2,1%	2,1%
Speaking	49,5%	9,5%	36,8%	2,1%	2,1%

Tendo em conta todos os níveis de proficiência, a maioria dos alunos da escola onde se desenvolveu este estudo situava-se, em 2015, entre o nível PRE-A2 (utilizador que ainda

não atingiu o nível A2) e o nível A2 (utilizador elementar que é capaz de usar linguagem simples para comunicar sobre assuntos do quotidiano). Esta situação encontra-se, uma vez mais, refletida na Ata Disciplinar nº3, de 25 de novembro de 2015, a qual refere que o grupo refletiu sobre o Relatório Estatístico de 2015, relativo ao exame de Inglês (*Pet For Schools*), tendo os alunos evidenciado muitas dificuldades nos domínios da leitura e da interpretação escrita; na compreensão da audição e na oralidade. A referida Ata salienta ainda a preocupação dos docentes do grupo disciplinar de Inglês manifestaram relativamente ao posicionamento da Escola, comparativamente com outras do Alto Minho, tendo-se concluído que, no cômputo geral, os alunos do 9º ano da escola em estudo se encontravam ainda muito aquém do nível esperado para este grau de escolaridade (nível A2 e não, como seria ideal, no nível B1). Os alunos foram maioritariamente caracterizados como utilizadores elementares capazes de utilizar uma linguagem simples para comunicar sobre assuntos do quotidiano e não, como idealmente esperado, utilizadores independentes, capazes de comunicar sobre assuntos simples do quotidiano. Como estratégias de superação das dificuldades sentidas, o grupo disciplinar mencionou, na referida Ata, a necessidade de um maior investimento na leitura e interpretação de textos, aumento dos exercícios de escrita, audição e oralidade. Reconheceu-se igualmente, que a carga letiva atribuída ao 8º ano de Inglês é manifestamente insuficiente para a prática e consolidação de conteúdos, confirmando-se, aliás, a a opinião da APPI (2015), a qual salientou a necessidade de aumentar a carga horária ao longo dos anos, a nível do 3º CEB, face às fragilidades apresentadas pelos alunos a nível da expressão oral e escrita. Confrontando esta consciência das dificuldades dos alunos com aquilo que estes revelam em termos de dificuldades apresentadas, constata-se aqui uma congruência entre os resultados dos diferentes estudos realizados e envolvendo os mesmos alunos.

A experiência resultante da lecionação da disciplina de ING no 3º CEB na Escola onde se desenrola o estudo, tem revelado lacunas consideráveis a nível da expressão oral e escrita, continuando a insistir-se, em contexto de aula, numa prática sistemática da oralidade, com enfoque nas apresentações orais e leitura sistemática de diferentes tipos de texto (leituras obrigatórias, leituras recomendadas e textos complementares) para melhorar as competências da oralidade e da escrita. Reitera-se a opinião de Roque e

Canedo (2015), ressaltando a importância do movimento sistemático de leitura e de escrita, o qual permite ao aluno obter mecanismos linguísticos que lhe permitem não só estimular a sua criatividade como também melhorar as técnicas de produção textual. Também Silva e Aguiar (2012) referem que a leitura é algo crucial, permitindo a expansão do vocabulário, o desenvolvimento do espírito crítico e a estimulação do raciocínio e da interpretação. Devido à pouca carga letiva atribuída à LE no 3º CEB (em particular no 8º ano de escolaridade), a produção escrita tem-se confinado mais aos temas programáticos, entendendo-se necessária a consolidação de estruturas gramaticais e de vocabulário, concretizados num projeto de EC colaborativa, tendo sido a colaboração entre professores, entre professores e alunos e entre alunos uma estratégia imprescindível para ultrapassar as dificuldades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. Confirma-se certamente o pensamento de Vygotsky (1991), o qual defende que o trabalho em grupo ou em pares incita os alunos a criarem um espaço de troca de ideias, que serve de modelo de desenvolvimento de alternativas de trabalho, o qual é co-orientado pelo professor, que é um parceiro de aprendizagem.

Todos estes dados foram apresentados e discutidos com os professores envolvidos neste estudo, embora as professoras de ING já estivessem um pouco conscientes desta realidade, mas o trabalho colaborativo entre elas poderia, num cenário de supervisão horizontal, alterar esta situação, com o contributo da disciplina de EV, partindo-se de uma consciência da realidade e da discussão do caminho a seguir, para a tomada de decisões conjuntas.

4.4 Apresentação e análise dos dados dos documentos oficiais internos

O Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu o estudo aderiu, há alguns anos, ao projeto de Apoio à Avaliação do Sucesso Académico (PAASA), desenvolvido no contexto do Projeto de Avaliação em Rede (PAR), tendo esta iniciativa surgido da necessidade de regular e melhorar a ação educativa (Relatório de Avaliação do Sucesso Académico, 2014-2015). Pretendeu-se, com a análise do referido relatório, o acesso aos resultados obtidos pelas quatro turmas do 7º ano, no início de ciclo (2014-2015), correspondentes às turmas de 9º ano no ano letivo de 2016-2017, comparando-se os resultados Saliente-se o facto de

estas turmas terem sofrido ligeiras alterações na sua constituição, pela existência de possíveis retenções e/ou transferências de turma, ao longo do terceiro ciclo, mantendo-se, contudo, o mesmo número de alunos.

No final do terceiro período, relativo ao ano letivo de 2014-2015, a Equipa de Autoavaliação do Agrupamento tinha já procedido à recolha de dados relativos ao sucesso académico dos alunos, com o intuito de continuar a integrar a prática avaliativa na rotina do Agrupamento (Relatório de Avaliação do Sucesso Académico, 2014-2015). Nesta perspetiva, todos os docentes foram chamados a participar na avaliação dos resultados, sendo este projeto dinamizado por uma equipa, recaindo o enfoque avaliativo na elaboração de estratégias organizacionais de melhoria, a integrar na preparação do seguinte ano letivo.

Como se observa nos gráficos 24 e 25 abaixo, retirados dos Relatórios de Avaliação do terceiro período 2014-2015 e 2016-2017, verifica-se que a disciplina de ING apresentava, no final do 7º ano, uma média superior a três, tendo-se verificado uma ligeira evolução dos resultados académicos ao longo dos três períodos relativos a esse ano letivo. No ano letivo em que se iniciou este estudo (2016-2017), as turmas do 9º ano de escolaridade atingiram uma média final de ano superior a 3, tendo-se esta mantido constante ao longo dos três períodos letivos (gráfico 25).

Na disciplina de EV, pela consulta dos gráficos 24 e 25, constata-se que no 7º ano de escolaridade (2014-2015) a média dos alunos foi subindo ao longo dos três períodos letivos e no 9º ano de escolaridade (2016-2017) a média das turmas manteve-se constante no primeiro e segundo períodos, subindo significativamente no terceiro período.

Médias das diferentes disciplinas do 3.º ciclo.

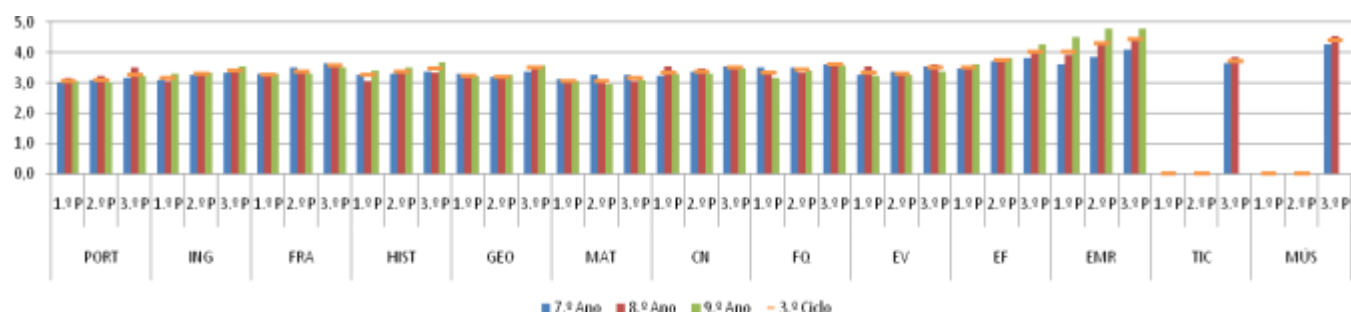


Gráfico 24 - Médias das diferentes disciplinas do 3º ciclo – 2014/2015 (adaptado do Relatório de Avaliação do Sucesso Académico 2014-2015)

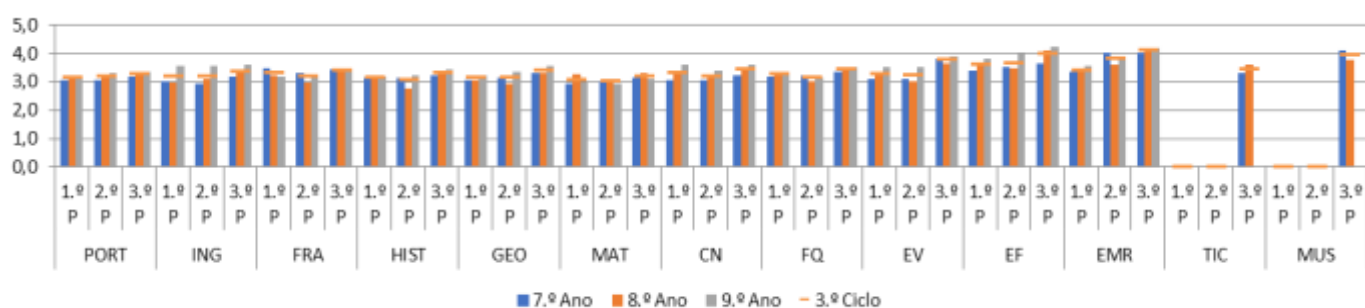


Gráfico 25 - Médias das diferentes disciplinas do 3º ciclo – 2016/2017 (adaptado do Relatório de Avaliação do Sucesso Académico 2016-2017)

Como constatado na tabela 4 abaixo, a média dos resultados académicos na disciplina de ING aumentou significativamente ao longo do 3º CEB notando-se, ao longo dos três períodos letivos, uma evolução no 7º e 8º anos e uma permanência da mesma média no 9º ano, sendo esta última superior aos outros anos de escolaridade.

Tabela 4 - Média da disciplina de Inglês ao longo do 3º ciclo (adaptado de Sucesso Académico 2016-2017)

Disciplina >		ING			EV		
Período letivo > Ano de Escolaridade		1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P
3.º Ciclo	7.º Ano	3,0	2,9	3,2	3,1	3,1	3,8
	8.º Ano	3,0	3,1	3,3	3,2	3,0	3,6
	9.º Ano	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5	3,9
	1	5			3		
	2	55	45	33	41	42	8
	3	103	115	117	107	114	85
	4	80	69	78	92	79	111
	5	10	16	22	11	13	48
Média		3,2	3,2	3,4	3,3	3,2	3,8

Assim, na disciplina de ING, os alunos concluíram o 7º ano com uma média de 3,2 e o 9º ano com uma média de 3,6. Na disciplina de EV, os alunos concluíram o 7º ano de escolaridade com uma média de 3,8, o 8º ano com 3,6 e o 9º ano com uma média de 3,9. Apesar de não se ter verificado uma subida tão significativa na disciplina de EV nos resultados académicos ao longo do 3º CEB, tal como na disciplina de ING, houve, contudo, uma ligeira melhoria dos mesmos, quando comparado o início com o final de ciclo.

4.5 Análise dos instrumentos de observação

Discutidos conjuntamente com as três professoras envolvidas no estudo, tornou-se fundamental definir estratégias de atuação e a observação constituiu-se como um processo de investigação, capaz de oferecer ao investigador a oportunidade de recolher informação ao vivo, decorrente de situações sociais (Cohen, Manion, & Morrison, 2009). Este instrumento prende-se com a noção de reflexividade, a qual está ligada com a auto-consciência sobre o efeito dos participantes como práticos e investigadores no processo de investigação (Cohen, Manion, & Morrison, 2009).

A observação de aulas nas turmas 9C1, 9C2, 9I1 e 9I2 foi apoiada em narrativas profissionais - diários de bordo - que acompanharam 17 videograções realizadas no primeiro e segundo períodos. Foi realizada a observação direta de aulas nas turmas 9C1 e 9C2 durante o segundo período e continuou-se com a videogração de aulas nas turmas da professora investigadora – 9I1 e 9I2. Assim, a videogração constituiu-se como uma técnica de recolha de dados, com algumas particularidades, cujo objetivo foi identificar

aspectos do ensino individual, os quais foram identificados em tempo real através da gravação efetuada (Richards & Farrelly, 2005). Foram utilizadas grelhas de análise focada no segundo e terceiro períodos, para observação das aulas das professoras colaboradoras de ING e EV, construídas conjuntamente, com vista a uma atuação eficaz nos pontos considerados mais frágeis.

4.5.1 Análise dos dados dos diários de bordo e videograções

Como foi referido na metodologia, até a professora colaboradora de ING ter retomado as suas funções (janeiro de 2017), a professora investigadora lecionou as aulas nas turmas 9C1 e 9C2 (nas turmas em que a professora colaboradora de ING era titular) e nas suas próprias turmas (9I1 e 9I2), tendo optado pelos instrumentos de recolha de dados que lhe pareceram mais consentâneos com o processo de autossupervisão – os diários de bordo e a videogração de aulas. Neste sentido, a opção pelos diários de bordo consolida o pensamento de Moreira (2011), assumindo-se que a utilização sistemática dos diários de bordo leva a que a experiência vivida se torne significativa, permitindo revisitar essa experiência e aprender a partir dela. Estas narrativas constituíram-se certamente como ferramentas muito importantes ao serviço da formação e investigação, constituindo-se como espaços de crescimento do trabalho docente. Os diários de bordo constituíram-se, assim, como uma fonte de recolha de dados, com uma forte função auto e hetero-formativa, permitindo uma partilha de informações aquando os diferentes encontros com os pares (Gonçalves, 2006). Neste sentido, pretendeu-se que os diários estivessem ao serviço de uma prática colaborativa, permitindo, conjuntamente com as videograções, uma visão mais clara do tipo de prática pedagógica, isto é, de estratégias utilizadas para a aprendizagem dos alunos, servindo de ponto de partida para a reflexão conjunta (Moreira, 2011). O processo de escrita refletido nos diários constituiu-se, assim, como um processo de aprendizagem colaborativa, promovendo uma comunicação potenciadora do espírito de equipa (Bolton, 2010).

Serão apresentados seguidamente e discutidos os dados recolhidos de todas as aulas de ING videogravadas nas quatro turmas do 9º ano, sendo cada uma destas acompanhada do respetivo diário de bordo, procurando refletir-se sobre os aspetos mais

relevantes das aulas, no que respeita aos comportamentos de impacto centrados no professor e no aluno (quadros 17, 18, 19 e 20). Devido ao facto de se tratar de videograções, a contagem da frequência dos diversos comportamentos tornou-se inviável, optando-se apenas pelo registo da presença/ausência do comportamento, de forma a clarificar a forma como o professor tentou que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades e a forma como os próprios alunos tentaram ultrapassar essas dificuldades, isto é, o tipo de estratégias utilizadas.

A análise de conteúdo dos vários diários de bordo foi efetuada com base nas mesmas categorias e subcategorias de análise estabelecidas para a observação focada, registando os quadros 17, 18, 19 e 20 a presença ou ausência desses comportamentos, ao longo das aulas videogravadas, as quais decorreram no período de 14 de novembro a 31 de março, traduzidos em pouco evidente; algo evidente e muito evidente. Foram antecipadas, no entanto, dificuldades na contagem da frequência da ocorrência dos vários comportamentos, por se tratar de videograções, daí a pertinência de estas serem acompanhadas do respetivo diário de bordo (anexo 18 – Pré-Observações, Ata nº1).

Após a apresentação de cada quadro, foi efetuada uma análise sobre os resultados apresentados, tentando-se contextualizá-los, clarificando os possíveis motivos da ausência ou recorrência de determinados comportamentos. Neste sentido, a constante recorrência a determinados comportamentos por parte do professor ou do aluno poderá evidenciar dificuldades das turmas na construção do texto, sendo que, numa fase mais avançada do projeto de escrita criativa colaborativa, a ausência desses comportamentos poderá justificar-se pelo facto de os alunos apresentarem menos dificuldades, revelando mais autonomia na autorregulação da sua aprendizagem. Dos dados recolhidos, confirma-se o pensamento de Trigo (2014), ao constatar-se que o aluno já é capaz de utilizar estratégias com autonomia e de avaliar a sua eficácia, sendo que o processo de ensino-aprendizagem compreende diversas fases, em que o controlo vai passando progressivamente do professor para o aluno, sendo necessária uma monitorização inicial dessa aprendizagem pelo professor, para se identificarem os necessários ajustamentos.

Verificou-se, ao longo das videograções efetuadas e respetivos diários de bordo coligidos, que os alunos recorreram imenso à LM, interagindo pontualmente em LE (anexo

19 – Pós-Observações, Atas nº3, nº7 e nº8). Com base em estudos feitos em turmas do 9º ano de escolaridade, Vieira (2014) afirma que a interação LM-LE não desvaloriza a aula de LE, mas antes a enriquece. O uso da LM na aula de LE, quando tem propósitos específicos, poderá servir não só de instrumento de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, mas também poderá funcionar como uma ferramenta útil para a construção de novo conhecimento. A LM funcionou, assim, ao longo do projeto, como um meio de expressão de opiniões e experiências pessoais dos alunos menos motivados para a aprendizagem ou com mais dificuldades, sendo habitualmente a LE um obstáculo à comunicação. A aprendizagem de uma LE faz-se, assim, partindo da mobilização, pelo aluno, de saberes linguísticos anteriores, de forma a conseguir descodificar e expressar as mensagens de um novo sistema linguístico (Vieira, 1998).

Quadro 17 - Dificuldades das turmas 9C1 e 9C2 a Inglês – D.B/AV

DIFICULDADES DOS ALUNOS - INGLÊS	TURMA 9C1												TURMA 9C2											
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	DIÁRIO DE BORDO (D.B 4.1; D.B 6 e D.B 7)						VÍDEOGRAVAÇÕES (A.V 4.1; A.V 6 e A.V 7)						DIÁRIO DE BORDO (D.B 1; D.B 5 e D.B 7.1)						VÍDEOGRAVAÇÕES (A.V 1; A.V 5 e A.V 7.1)					
	25 NOV		2 DEZ		16 JAN a)		25 NOV		2 DEZ		16 JAN a)		14 NOV		30 NOV		16 JAN a)		14 NOV		30 NOV		16 JAN a)	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos	X		X			X	X		X			X	X		X			X	X		X			X
O professor fornece instruções de forma clara e concisa	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura...)		X	X		X			X	X		X			X	X		X			X	X		X	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO	25 NOV		2 DEZ		16 JAN a)		25 NOV		2 DEZ		16 JAN a)		14 NOV		30 NOV		16 JAN a)		14 NOV		30 NOV		16 JAN a)	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória	X		X			X	X		X			X	X		X			X	X		X			X
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	

a) Aula de correção da ficha de trabalho

Pela análise do quadro 17, podemos constatar que na turma 9C1 se cumpriram todos os itens estabelecidos, à exceção do indicador *O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura...)*, o qual não se verificou na primeira aula (25 de novembro) em que os alunos estiveram a planificar a história, daí a opção da não introdução intencional de atividades de leitura/escrita complementares, nomeadamente a leitura da obra sugerida para este nível de escolaridade e/ou de outros textos de obras diversas, como se verificou pela descrição em diário de bordo e registo em vídeo (anexo 3 - D.B 4.1 e quadro 14 - A.V 4.1). Também nesta fase inicial do projeto, os alunos socorreram-se, no geral das turmas, muito frequentemente de diversos recursos materiais, como gramáticas, dicionários, lista de verbos, fotocópias fornecidas pela docente (com orientações sobre a estrutura da história), etc., o que permitiu, seguramente, que consolidassem conteúdos e estruturas gramaticais aprendidas anteriormente e sobre as quais apresentavam ainda dificuldades;

No dia 16 de janeiro, a incidência no item *O professor estimula a participação dos alunos nos grupos* foi quase inexistente, por se tratar de uma aula de correção da ficha de trabalho, sendo solicitada a participação individual dos alunos e não no grupo. Na aula de 2 de dezembro foram fornecidos materiais de apoio aos alunos para a produção escrita, os quais foram lidos e analisados em aula, daí se verificar a introdução de atividades complementares, decididas pelas professoras de ING, apesar de serem de diferente natureza das seguintes.

Estas três primeiras aulas relatadas em diário de bordo foram confrontadas com os dados obtidos pelas videograções, chegando-se a resultados idênticos:

Na turma 9C1, no que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no professor, as aulas do dia 25 de novembro, 2 de dezembro e 16 de janeiro (anexo 3 - D.B 4.1, D.B 6 e D.B 7 e quadro 14 – A.V 4.1, A.V 6 e A.V 7), revelaram uma nítida focalização do professor em aspetos comuns considerados importantes para ultrapassar dificuldades, tais como: estímulo à participação dos alunos nos grupos (com exceção da aula de 16 de janeiro (anexo 3 - D.B 7 e quadro 14 - A.V 7) ; fornecimento de instruções de forma clara e concisa; movimentação pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar; fornecimento de feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos; promoção de atividades

práticas complementares, com exceção da aula de 25 de novembro (anexo 3 - D.B 4.1 e quadro 14 - A.V 4.1). A preocupação em promover atividades práticas complementares prendeu-se com o facto de se privilegiar uma pedagogia para a autonomia, a qual implica a construção de materiais didáticos autonomizantes ou a adaptação dos já existentes (Vieira, 1998). Reitera-se igualmente o pensamento de De Ketele (2008), afirmando que uma pedagogia centrada na atividade é mais motivadora para o aluno, pois utiliza reforços positivos suficientes, resultantes do sucesso das tarefas realizadas. Assim, entendeu-se pertinente a aplicação de fichas de trabalho, leitura e interpretação de textos, etc, de modo a permitir às professoras diagnosticar e ultrapassar as dificuldades dos alunos, negociando-se estratégias de superação das mesmas (anexo 18 – Pré-Observações, Ata nº2). Por outro lado, a focagem na aplicação de fichas de avaliação formativa (individualmente ou em grupo) permitiu aos alunos gerir as suas dificuldades, socorrendo-se dos diferentes materiais pedagógicos permitidos, autoavaliando progressivamente a sua aprendizagem e autonomia.

Relativamente aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, verifica-se uma preocupação destes em ultrapassarem as suas dificuldades, traduzindo-se pela comunicação entre si de informação relacionada com a história (à exceção da aula de 16 de janeiro (anexo 3 -D.B 7 e quadro 14 - A.V 7); solicitação da presença do professor para esclarecimento de dúvidas; manipulação de recursos materiais de apoio (dicionário, gramática...) e recorrência quase exclusiva à LM.

Na aula de 25 de novembro e 16 de janeiro não se verificou a atribuição de tarefas dentro dos grupos, provavelmente devido ao facto de se tratar ainda da primeira aula para estruturar o trabalho e de se ter realizado no dia 16 de janeiro a correção da ficha de trabalho. Neste mesmo dia, foi quase inexistente a troca de informações entre os alunos sobre a história, pois apenas sobraram poucos minutos das aulas para continuar os trabalhos de grupo, sendo a aula reservada maioritariamente à correção da ficha de trabalho (anexo 3 - D.B 7 e quadro 14 - A.V 7).

Na turma 9C2, verificou-se o cumprimento de todos os itens centrados no papel do professor, reiterando-se a sua preocupação em levar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades a nível de vocabulário e gramática, sendo os dados recolhidos através do diário

de bordo e videogravações comuns, para as aulas de 14 de novembro; 30 de novembro e 16 de janeiro (anexo 3 - D.B 1, D.B 5 e D.B 7.1 e quadro 14 - A.V 1, A.V 5 e A.V 7.1), constituindo uma exceção a aula de 14 de novembro, na qual se verifica a ausência intencional de atividades práticas complementares, por se tratar de uma aula inicial, para organização dos grupos (anexo 3 - D.B 1 e quadro 14 - A.V 1). No dia 16 de janeiro, a incidência no item *O professor estimula a participação dos alunos nos grupos* foi quase inexistente, por se tratar de uma aula de correção da ficha de trabalho, sendo solicitada a participação individual dos alunos e não do grupo (anexo 3 - D.B 7.1 e quadro 14 - A.V 7.1). Também nesta aula foi praticamente nula a troca de informações entre os alunos, relativamente ao conteúdo da história, pois foi uma aula quase inteiramente dedicada à correção da ficha de trabalho, não se verificando a distribuição de tarefas dentro dos grupos, como constata no quadro 17 acima.

Nas turmas 9I1 e 9I2, optou-se pelas videogravações acompanhadas dos respetivos diários de bordo (quadros 18 e 19 abaixo) em todas as fases do projeto, tendo a professora investigadora adotado uma estratégia autosupervisiva, apoiada pelos instrumentos atrás referidos. Como já referido, a professora colaboradora de ING encontrava-se ausente, pelo que se optou por estratégias de autossupervisão, tendo a referida professora colaboradora regressado em janeiro, procedendo-se então à observação focada nas turmas 9C1 e 9C2, continuando-se com as videogravações nas turmas 9I1 e 9I2. Esta perspetiva de autossupervisão auxiliou fortemente o exercício da supervisão colaborativa, permitindo a compreensão de aspetos ligados à prática pedagógica individual, comparando-a com a de outros, permitindo a partilha e a negociação de estratégias para melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos (Gonçalves, 2006).

Quadro 18 – Dificuldades das turmas 9I1 e 9I2 a Inglês – D.B/AV

DIFICULDADES DOS ALUNOS - INGLÊS	TURMA 9I1															TURMA 9I2																												
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	DIÁRIO DE BORDO (D.B 3; D.B 4; D.B 9; D.B 12; D.B 14)										VIDEOGRAVAÇÕES (A.V 3; A.V 4; A.V 9; A.V 12; A.V 14)					DIÁRIO DE BORDO (D.B 1.1; D.B 2; D.B 8; D.B 10; D.B 11; D.B 13)									VÍDEOGRAVAÇÕES (A.V 1.1; A.V 2; A.V 8; A.V 10; A.V 11; A.V 13)																			
	18 NOV		25 NOV		20 JAN a)		24 FEV		31 MAR		18 NOV		25 NOV		20 JAN a)		24 FEV		31 MAR		14 NOV		17 NOV		19 JAN a)		02 FEV		23 FEV		30 MAR		14 NOV		17 NOV		19 JAN a)		2 FEV		23 FEV		30 MAR	
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N		
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos	X		X			X	X		X		X			X	X		X		X		X		X	X		X		X		X		X			X	X		X		X				
O professor fornece instruções de forma clara e concisa	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X				
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos	X		X		X				X		X		X				X	X			X	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)		X	X		X		X		X			X	X		X		X		X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		

Quadro 19 – Dificuldades das turmas 9I1 e 9I2 a Inglês – D.B/AV (continuação)

COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO	DIÁRIO DE BORDO (D.B 3; D.B 4; D.B 9; D.B 12; D.B 14										VIDEOGRAVAÇÕES (A.V 3; A.V 4; A.V 9; A.V 12; A.V 14)										DIÁRIO DE BORDO (D.B 1.1; D.B 2; D.B 8; D.B 10; D.B 11; D.B 13)										VÍDEOGRAVAÇÕES (A.V 1.1; A.V 2; A.V 8; A.V 10; A.V 11; A.V 13)														
	18 NOV		25 NOV		20 JAN a)		24 FEV		31 MAR		18 NOV		25 NOV		20 JAN a)		24 FEV		31 MAR		14 NOV		17 NOV		19 JAN a)		02 FEV		23 FEV		30 MAR		14 NOV		17 NOV		19 JAN a)		2 FEV		23 FEV		30 MAR		
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N			
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas	X		X		X		X	X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		X			
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)	X				X		X		X	X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		X		X	
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo	X				X		X		X	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	X		X		X		X		X		X		

a) Aula de correção da ficha de trabalho

Na turma 9I1, nos dias 18 de novembro, 25 de novembro, 20 de janeiro, 24 de fevereiro e 31 de março, os comportamentos educativos centrados no professor, para superação das dificuldades dos alunos, ocorreram nas cinco aulas (anexo 3 - D.B 3, D.B 4, D.B 9, D.B 12 e D.B 14 e quadro 14 - A.V 3, A.V 4, A.V 9, A.V 12 e A.V 14), à exceção do comportamento *O professor estimula a participação dos alunos nos grupos*, o qual não se verificou no dia 20 de janeiro, em virtude de se tratar de uma aula de correção da ficha formativa, tendo sido solicitada a participação individual dos alunos, para se aferir as suas dificuldades (anexo 3 - D.B 9 e quadro 14 - A.V 9). Também o comportamento *O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)* não se verificou intencionalmente na aula de 18 de novembro, por se tratar de uma aula inicial, para organização da estrutura dos grupos e da produção escrita a realizar (anexo 3 - D.B 3 e quadro 14 - A.V 3).

Em relação aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, na turma 9I1 constata-se que, nos dias 18 e 25 de novembro (anexo 3 - D.B 3 e D.B 4 e quadro 14 - A.V 3 e A.V 4), os alunos evidenciaram todos os comportamentos considerados necessários para ultrapassarem as suas dificuldades, tendo comunicado entre si informação sobre a história; solicitado a presença do professor para esclarecimento de dúvidas; manipulado recursos materiais (dicionário, gramática...); recorrendo à estrutura da LM e atribuído entre si tarefas dentro do grupo. Este último comportamento evidencia que o papel da tradução não invalida a apropriação de uma linguagem comum em LE, mas antes salienta a importância da negociação como uma estratégia de compreensão (Moreira, 1998).

No dia 20 de janeiro (anexo 3 – D.B 9 e quadro 14 - A.V 9), aquando a correção da ficha de trabalho, os alunos apenas trocaram informações sobre a história na parte final da aula, tendo esta sido ocupada maioritariamente pela correção da ficha. Talvez por esta mesma razão, não se tenha verificado nesta aula que os alunos tivessem distribuído entre si tarefas dentro do grupo. No dia 24 de fevereiro (anexo 3 – D.B 12 e quadro 14 - A.V 12), os alunos comunicaram informação sobre a história entre si e recorrem, mais uma vez, à LM, não tendo solicitado a presença do professor para esclarecimento de dúvidas, não tendo manipulado recursos materiais nem distribuído tarefas dentro do grupo, podendo

deduzir-se que, tal como nas turmas 9C1 e 9C2, os alunos alcançaram nesta fase avançada do projeto alguma autonomia, ultrapassando as suas dificuldades sem recorrerem constantemente ao dicionário/gramática, como até então. Notou-se uma uniformização na atribuição de tarefas, não havendo elementos de destaque dentro dos grupos, como se vinha verificando. Também no dia 31 de março os alunos não manipularam recursos materiais e não distribuíram tarefas dentro do grupo (anexo 3 - D.B 14 e quadro 14 - A.V 14), o que se poderá explicar pelos mesmos motivos já referidos anteriormente. Parece, assim, confirmar-se o pensamento de Vieira (1998), quando afirma que as estratégias de aprendizagem, juntamente com o conhecimento cognitivo do aluno são fatores importantes no sucesso da aprendizagem. Contudo, não é suficiente dar a conhecer as estratégias aos alunos, devendo ser-lhes proporcionadas oportunidades de treino dessas estratégias, daí a necessidade de se introduzirem tarefas que permitam a mobilização de estratégias de aprendizagem (Trigo, 2014).

Quanto à turma 9I2, no que respeita aos comportamentos educativos centrados no professor, na aula de 14 de novembro (anexo 3 – D.B 1.1 e quadro 14 - A.V 1.1), verificou-se que este não forneceu feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos (talvez porque a natureza das dúvidas colocadas não o justificassem) e o professor não forneceu materiais complementares, o que foi feito intencionalmente, visto tratar-se do início do projeto e ser dado maior destaque à organização dos grupos e estrutura da história. Também a inexistência deste último item se verificou na aula do dia 17 de novembro (anexo 3 – D.B 2 e quadro 14 - A.V 2), pelos mesmos motivos, contrariamente à ocorrência dos restantes comportamentos. No dia 19 de janeiro (anexo 3 – D.B 8 e quadro 14 – A.V 8), visto tratar-se de uma aula de correção da ficha de trabalho, o professor não estimulou a participação dos alunos nos grupos, mas fê-lo individualmente, a fim de aferir as dificuldades dos alunos, permitindo-lhes errar para se diagnosticarem as reais dificuldades e melhorarem a sua aprendizagem, sendo a aprendizagem de uma LE um processo que se desenvolve errando e tentando corrigir o erro, encontrando-se o aprendente a testar hipóteses (Moreira, 1992).

Nos dias 2 de fevereiro, 23 de fevereiro e 30 de março (anexo 3 – D.B 10, D.B 11 e D.B 13 e quadro 14 - A.V 10, A.V 11 e A.V 13), na turma 9I2 verificou-se a recorrência a todos

os comportamentos positivos centrados no professor: estímulo à participação dos alunos nos grupos; fornecimento de instruções de forma clara e concisa; mobilização pelos grupos para ajudar; fornecimento de feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos e promoção de atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...).

Relativamente aos comportamentos educativos centrados nos alunos, na turma 9I2, no dia 14 de novembro (anexo 3 – D.B 1.1. e quadro 14 - A.V 1.1.), os alunos não solicitaram a presença do professor e não distribuíram tarefas entre si, o que se poderá explicar por se tratar de uma aula para organização do trabalho e não para produção escrita propriamente dita. No dia 17 de fevereiro (anexo 3 – D.B 2 e quadro 14 - A.V 2), verificaram-se todos os comportamentos estabelecidos para a superação de dificuldades, nomeadamente a comunicação da informação entre os diferentes elementos dos grupos, o que confirma a afirmação de Vieira (1998), quando refere que uma pedagogia para a autonomia, para além de privilegiar o indivíduo, valoriza também a dimensão social e interpessoal da aprendizagem e a componente colaborativa do trabalho, onde esforços conjuntos se dirigem para a realização de objetivos comuns. Nesta linha de pensamento, o trabalho de tipo colaborativo desenvolve, para além de relações interpessoais, relações de interdependência positiva entre os alunos, responsabilizando-se o grupo pelo indivíduo, desenvolvem-se capacidades de relacionamento, construindo-se saberes e promovendo-se capacidades de monitorização do trabalho realizado em grupo (Vieira, 1998). Verificou-se ainda a solicitação da presença do professor para esclarecer dúvidas; manipulação de recursos materiais, recorrência à LM e atribuição de tarefas dentro do grupo. O mesmo se verificou no dia 19 de janeiro (anexo 3 – D.B 8 e quadro 14 - A.V 8), dia da correção da ficha de trabalho, em que os grupos reuniram na parte final, após a correção da ficha, para darem continuidade à produção da história. Nos dias 2 de fevereiro, 23 de fevereiro e 30 de março (anexo 3 – D.B 10, D.B 11 e D.B 13 e quadro 14 - A.V 10, A.V 11 e A.V 13), os alunos voltaram a recorrer a todos os comportamentos positivos para superação das dificuldades, excetuando a manipulação de recursos materiais no dia 30 de março, o que se poderá explicar pelo facto de se tratar da fase final do projeto e os alunos terem alcançado maior autonomia (anexo 3 -DB 13 e quadro 14 - A.V 13).

Em síntese, ao longo das videogravações acompanhadas dos respetivos diários de bordo e das observações focadas, realizadas nas quatro turmas do 9º ano, notou-se que a docente investigadora (9I) e as docentes colaboradoras (9C) estimularam constantemente os grupos para participarem, circulando constantemente pelos mesmos, disponibilizando-se para ajudar. Foi dado feedback constante às dúvidas dos alunos, a nível do vocabulário elementar e estruturas gramaticais básicas (no caso de ING), bem como a adequação de imagens ao texto e domínio de recursos digitais (no caso de EV). Face às dificuldades sentidas, as docentes de Inglês recorreram a atividades complementares, como fichas de trabalho e leituras, por exemplo. Em fases mais avançadas do projeto, os alunos solicitaram menos vezes a presença das docentes de ING e EV, revelando mais autonomia e segurança na condução das atividades (anexo 19 – Pós-Observações, Atas nº5 e nº8).

4.5.2 Análise dos dados da observação direta focada

4.5.2.1 *Observação das aulas de Inglês*

O sucesso de uma observação de aula concretiza-se na seleção e na adaptação dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades emergentes, daí ser fundamental definir focos para cada observação (Reis, 2011). Assim, e como já referido na metodologia, foi construída uma grelha de observação de raiz pela professora investigadora e pela professora colaboradora de EV, focada em duas categorias: comportamentos com impacto educativo centrados no professor e comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, subdividindo-se cada um destes domínios em cinco subcategorias, tendo-se calculado (contrariamente aos diários de bordo e videogravações) a frequência de cada um dos comportamentos supracitados, classificando-se em pouco evidente (0-2 vezes); algo evidente (3-6 vezes) e muito evidente (mais de 7 vezes), como se poderá constatar no quadro 20 abaixo. A análise de conteúdo das observações diretas, feitas no âmbito das aulas observadas do dia 30 de janeiro em diante (com o regresso da professora colaboradora de ING) possibilitou, assim, a recolha de elementos relevantes, calculando-se a frequência dos mesmos e dando-lhes uma interpretação (Bardin, 2009).

A fim de clarificar e simplificar a leitura e interpretação dos dados, foi compilado o quadro 20, com todas as aulas diretamente observadas e registadas em grelha (desde 30 de janeiro). Este quadro diz unicamente respeito às turmas da professora colaboradora de ING, turmas 9C1 e 9C2, nas quais se operou a hetero-observação. Contudo, este tipo de observação contou com um observador que não interferiu na ação a observar, assumindo o seu papel de investigador, por forma a não intervir no normal desenrolar dos acontecimentos (Angrosino, 2012).

Após a apresentação do quadro 20 abaixo, foi feita uma reflexão conjunta entre as professoras sobre os principais aspetos observados, procurando-se sempre debater as estratégias encontradas pelo professor para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a forma como estes ultrapassaram esses obstáculos. Foi tido em conta o número de vezes em que o professor ou o aluno recorreram a determinado tipo de comportamento, sendo esse número de vezes traduzido em pouco evidente/algo evidente/muito evidente, sendo possível pela consulta dos anexos 6, 7, 8, 9, 10 e 11 o acesso à contagem exata do número de vezes em que ocorreram os comportamentos com impacto positivo centrados no professor ou nos alunos, nas turmas 9C1 e 9C2. Como já referido anteriormente, a observação de aulas em parceria surgiu como uma forma de responder a diferentes problemas da prática pedagógica, constituindo-se como um processo formativo, baseado numa reflexão conjunta, analisando--se e discutindo-se situações da prática docente, transformando-se as experiências vividas em conhecimento (Carneiro, 2014), situação que foi registada sempre em Atas e que se encontra nos anexos 18 e 19 (Pré e Pós-Observações).

Quadro 20 – Dificuldades das turmas 9C1 e 9C2 a Inglês – aulas observadas

DIFICULDADES DOS ALUNOS - INGLÊS																		
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	TURMA 9C1									TURMA 9C2								
	30 JANEIRO			20 FEVEREIRO			27 MARÇO			30 JANEIRO			20 FEVEREIRO			27 MARÇO		
	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			X		X			X				X		X				X
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			X		X			X			X			X			X	
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			X			X			X			X			X			X
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			X			X		X				X		X			X	
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)		X			X			X			X		X				X	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO	30 JANEIRO			20 FEVEREIRO			27 MARÇO			30 JANEIRO			20 FEVEREIRO			27 MARÇO		
	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória			X			X			X			X			X			X
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			X			X			X			X		X			X	
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)			X			X	X					X	X			X		
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna			X			X			X			X			X			X
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo			X			X	X				X			X			X	

Na turma 9C1, nas aulas observadas pela investigadora a 30 de janeiro, 20 de fevereiro e 27 de março (anexos 4, 6 e 8 e quadro 20 acima), todos os comportamentos com impacto positivo centrados no professor, nomeadamente o estímulo à participação dos alunos; o fornecimento de instruções de forma clara e concisa; a movimentação do professor pelos grupos e o feedback fornecido às dúvidas dos alunos são indicadores algo/muito evidentes, sendo o comportamento *o professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)* algo evidente, pois repete-se entre três a seis vezes, nas três aulas observadas. Quando discutidos estes dados com a professora colaboradora de ING, decidiu-se pela limitação intencional das leituras solicitadas, para gestão do tempo, estendendo-se estas, no máximo, a seis alunos por aula, em todas as turmas (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº2).

Relativamente aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, as aulas observadas a 30 de janeiro e 20 de fevereiro na turma 9C1 (anexos 4 e 6) indicam que todos os comportamentos plasmados no quadro 20 acima se repetiram com muita frequência, sendo que a aula de 27 de março (anexo 8) evidencia que as *subcategorias Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais e Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo* traduzem comportamentos pouco evidentes, tendo sido efetivamente inexistentes, refletindo conjuntamente sobre estes dados a investigadora e professora colaboradora de ING. Tal facto justifica-se, possivelmente, por se tratar de uma fase terminal do projeto, sentindo-se os alunos mais confiantes e autónomos, sendo capazes de ultrapassar as dificuldades sentidas entre si, sem recorrerem constantemente ao dicionário, como se verificou em aulas anteriores. Contudo, os alunos continuaram a recorrer com muita frequência à LM (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº3 e nº7), reiterando-se o pensamento de Moreira (1998), que afirma que quando o aluno recorre à LM, gera-se uma dinâmica cognitiva e social vantajosa no seio do grupo, para o processamento da LE, uma vez que se aproxima o aluno do objeto de aprendizagem. Esta situação verificou-se recorrentemente em todas as turmas de 9º ano, quer lecionadas pela professora colaboradora quer pela professora investigadora.

Relativamente à turma 9C2, os comportamentos com impacto educativo centrados no professor situaram-se, em termos de frequência, entre algo/muito evidentes, nas aulas

de 30 de janeiro e 27 de março (anexos 5 e 9), sendo que na aula de 20 de fevereiro (anexo 7) o comportamento *O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)* foi pouco evidente, o que se justifica pelo facto de se ter feito uma atividade de leitura extensiva a dois alunos, por se constatar que a turma necessitava de mais tempo para continuar a produção escrita. Continuou a verificar-se a preocupação do professor em ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Assim, para além de construírem e reproduzirem o conhecimento aos alunos, os professores devem proporcionar experiências e problemas que os motivem e envolvam na superação das dificuldades (Morais, 1992).

Quanto aos comportamentos educativos centrados nos alunos, verificou-se que estes oscilaram, nas três aulas observadas, entre algo/muito evidentes (anexos 5, 7 e 9 e quadro 20 acima), à exceção do comportamento *Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais*, o qual não se verificou nos dias 20 de fevereiro e 27 de março (anexos 7 e 9), podendo entender-se que também os alunos desta turma, por se tratar da fase final do projeto, se situam num nível de autonomia satisfatório, não tendo necessitado de recorrer aos recursos materiais disponíveis, como fizeram em aulas anteriores. Continuou-se, contudo, ainda a verificar a distribuição de tarefas entre os alunos dentro do grupo, tal como no início do projeto, servindo certamente esta interajuda no seio do grupo como uma estratégia de superação de dificuldades, reiterando-se a ideia de que, não obstante as dificuldades emergentes do processo de escrita colaborativa, os alunos produzem melhor quando estão em grupos e não individualmente (Birja & Jafari, 2013).

4.5.2.2 Observação das aulas de Educação Visual

Na disciplina de EV, procedeu-se à supervisão pela investigadora de oito aulas de 90 minutos cada. Assim, cada grelha de observação, construída conjuntamente com as professoras colaboradoras de ING e EV, inclui os dados registados no primeiro e segundo tempos de 45 minutos, tendo as observações sido realizadas entre o período de 27 de abril e 8 de maio. Os anexos 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 explicitam todas as grelhas que serviram para a elaboração do quadro 21 abaixo, encontrando-se nos referidos anexos registado detalhadamente o número de vezes em que ocorreram os diferentes

comportamentos com impacto educativo positivo centrados no professor ou no aluno. Tendo em conta o número de vezes em que o professor ou o aluno recorreram a determinado tipo de comportamento, sendo esse número de vezes traduzido no quadro 21 em: pouco evidente/algo evidente/muito evidente.

As aulas de EV começaram a ser observadas no terceiro período, tendo a professora de EV (9CEV) já feito uma abordagem geral ao projeto no final do segundo período, após a negociação feita com a docente investigadora e a docente colaboradora de ING (9I e 9C, respetivamente), tendo-se elaborado conjuntamente a grelha de observação a utilizar e estabelecido os objetivos do trabalho a desenvolver (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº6), nomeadamente motivar os alunos para a escrita, ampliando a sua área vocabular e melhorando a construção frásica em LE, associando-se ao processo de escrita o domínio de competências digitais imprescindíveis numa sociedade marcadamente informatizada. Neste sentido, tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor, o trabalho colaborativo entre docentes assentou numa prática reflexiva sistemática, reconhecendo-se benefícios nesta prática reflexiva transdisciplinar, onde diferentes pontos de vista foram partilhados (Bradbury, Frost, Kilminster & Zukas, 2010).

Nas duas primeiras aulas observadas em 27 de abril, na turma 9C1EV (anexo 10 e quadro 21, abaixo), a 9CEV teve necessidade de estimular muitas vezes a participação dos alunos nos grupos; a professora recorreu muitas vezes à explicitação de instruções de forma clara e concisa; notou-se a necessidade recorrente de circular pelos grupos, possivelmente numa tentativa de verificar se todos os alunos estavam motivados para as atividades e se necessitavam de ajuda. Quando discutidos estes dados com a professoras de EV e ING (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº8), corrobora-se, assim, o pensamento de Simão (2008), o qual afirma que os alunos regulam a sua aprendizagem através de estratégias cognitivas, metacognitivas, mas também motivacionais, tendo o professor um papel muito importante. Assim, a 9CEV deu com muita frequência feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos, que nesta primeira aula ainda foram bastante recorrentes.

Relativamente aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, o facto de os mesmos adequarem diferentes imagens ao texto foi algo evidente, apesar de haver ainda grupos que revelaram essa dificuldade. Os alunos recorreram muitas vezes à ajuda da professora 9CEV, sendo o domínio de recursos em formato digital algo a aperfeiçoar, pois o número de vezes que se verificou essa capacidade não foi ainda muito evidente. Estes negociaram algumas vezes e com relativa facilidade as tarefas dentro do grupo, parecendo existir já uma distribuição de tarefas pré-definida, na maioria dos grupos, pela organização evidenciada durante a distribuição do trabalho.

Quadro 21 – Dificuldades das turmas 9C1EV e 9C2EV a E.V- aulas observadas

DIFICULDADES DOS ALUNOS - Educação Visual																								
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	TURMA 9C1EV												TURMA 9C2EV											
	27 abril (45 m)			27 abril (45 m)			2 maio (45 m)			2 maio (45 m)			27 abril (45 m)			27 abril (45 m)			3 maio (45m)			3 maio (45 m)		
	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			X			x		X			X			X			x			X			X	
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			X			x		X			X				X			x	X			X		
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			X			x	X			X					X			x		X			X	
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			X			x		X			X				X			x		X			X	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO	27 abril (45 m)			27 abril (45 m)			2 maio (45 m)			2 maio (45 m)			27 abril (45 m)			27 abril (45 m)			3 maio (45 m)			3 maio (45 m)		
	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto		X			x				X			X		X			x				X			X
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			X			x	X			X				X			x			X			X	
Os alunos dominam autonomamente recursos/programas em formato digital		X			x			X			X			X			x				X			X
Os alunos negoceiam diferentes tarefas no grupo		X			x				X			X			X			x			X			X

Na terceira e quarta aulas observadas da turma 9C1EV em 2 de maio (anexo 14 e quadro 21 acima) notaram-se diferenças relativamente às aulas anteriores, no que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no professor e nos alunos. Assim, a 9CEV estimulou menos vezes os alunos a participarem, em virtude de se notar um envolvimento maior dos mesmos no trabalho proposto, nesta fase conclusiva. A 9CEV deu algumas vezes instruções, para se assegurar que o trabalho estava a ser realizado como planeado, não sentindo necessidade de circular tantas vezes pelos grupos, sendo já notória a capacidade de executar o trabalho mais autonomamente, daí que a 9CEV tenha dado feedback exemplificativo pontual às dúvidas colocadas. Relativamente aos comportamentos dos alunos nestas duas aulas, foi muito evidente a adequação de diferentes imagens ao texto, notando-se, por isso, algum empenho e facilidade na execução desta tarefa pelos mesmos (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº8).

Reitera-se, assim, o pensamento de Mattos (2011), o qual defende que numa era digital, a informação faz-se não só por intermédio do texto escrito, mas também através da imagem, residindo a identidade dos adolescentes no cruzamento da escrita com as imagens eletrónicas (Morduchowicz, 2010). Nestas aulas, a presença da professora colaboradora (9CEV) quase não foi solicitada, tendo os alunos parecido superar as dificuldades entre eles. Apesar de o domínio de recursos em formato digital ser ainda algo evidente, os alunos adequaram mais vezes as imagens aos seus textos, tendo-se socorrido da ajuda dos colegas, daí registar-se muitas vezes a recorrência à negociação de tarefas dentro do grupo, o que salienta, mais uma vez, a importância do trabalho colaborativo entre alunos, como uma junção de esforços, para a consecução de objetivos comuns (Vieira, 1998).

Relativamente à turma 9C2EV, nestas duas primeiras aulas observadas em 27 de abril (anexo 11 e quadro 21 acima), a professora teve necessidade de motivar algumas vezes a participação dos alunos nos grupos, observando-se que alguns alunos não estavam a colaborar com os colegas. Consequentemente, a 9CEV circulou muitas vezes pelos grupos para ajudar, dando muitas vezes feedback exemplificativo às dúvidas colocadas. Relativamente aos comportamentos com impacto positivo centrados nos alunos, foi algo evidente a adequação da imagem ao texto, pelos diferentes grupos, tendo estes solicitado

a ajuda da professora (9CEV) apenas algumas vezes. Os alunos revelam dominar, por vezes, autonomamente, os recursos digitais e notou-se muita negociação de tarefas dentro dos grupos.

Na terceira e quarta aulas observadas a 3 de maio (anexo 16 e quadro 21 acima) a professora teve de estimular algumas vezes a participação dos alunos nos grupos, tendo a necessidade muito pontual de dar instruções aos alunos, notando-se, por isso, um maior comprometimento dos mesmos com o trabalho a realizar. A 9CEV circulou algumas vezes pelos grupos e forneceu com a mesma recorrência feedback exemplificativo às dúvidas dos mesmos. Relativamente aos comportamentos com impacto positivo centrados nos alunos, salientou-se o facto de estes adequarem muitas vezes as imagens escolhidas aos textos redigidos, solicitando poucas vezes a presença da 9CEV para esclarecimento de dúvidas, revelando, por isso, mais facilidade e autonomia na execução das tarefas. Os alunos dominaram muitas vezes, autonomamente, os recursos digitais disponíveis, tendo-se socorrido da interajuda dos colegas, daí terem muitas vezes recorrido à negociação de tarefas dentro dos seus grupos, de forma a colocarem em prática os seus conhecimentos neste domínio. Assim, as estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas no uso das novas tecnologias, no âmbito interdisciplinar, conseguiram despertar nos alunos a motivação para a aprendizagem de diferentes conteúdos (Sá-Chaves, 2000) verificando-se, concomitantemente, um aumento das estratégias autónomas e colaborativas, procurando os alunos diversificar os modos de resolução das suas dificuldades, passando a depender menos do professor como fonte de informação (Vieira, 1998).

Relativamente à turma 9C3EV, nestas duas primeiras aulas observadas a 27 de abril (anexo 12 e quadro 22 abaixo), a 9CEV teve necessidade de estimular muitas vezes a participação dos alunos nos grupos, tendo fornecido frequentemente instruções de forma clara e concisa. Circulou algumas vezes pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar e forneceu muitas vezes feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos. Relativamente aos comportamentos com impacto positivo centrados nos alunos, estes adequarem algumas vezes as imagens aos textos produzidos, tendo solicitado muitas vezes a presença da professora para esclarecimento de dúvidas, o que se deveu a algumas dificuldades sentidas a nível da compreensão do vocabulário dos textos produzidos às imagens sugeridas.

Registou-se que os alunos dominaram algumas vezes recursos digitais de forma autónoma, verificando-se algumas vezes a negociação de tarefas dentro dos grupos.

Nas duas aulas observadas em 8 de maio na turma 9C3EV (anexo 17 e quadro 22 abaixo), todos os comportamentos com impacto positivo centrados no professor ocorreram algumas vezes, notando-se já uma envolvimento voluntária dos alunos nas tarefas propostas e a superação de algumas dificuldades diagnosticadas na primeira aula. Assim, verificou-se muitas vezes a adequação de diferentes imagens ao texto e pontualmente a solicitação da presença da 9CEV para esclarecimento de dúvidas. Os alunos dominaram algumas vezes, de forma autónoma, os recursos digitais disponíveis, tendo negociado muitas vezes tarefas dentro dos grupos, possivelmente como forma de superarem as suas dificuldades e darem continuidade ao trabalho desenvolvido.

Relativamente à turma 9C4EV, nestas duas primeiras aulas observadas em 28 de abril (anexo 13 e quadro 22 abaixo), a 9CEV solicitou muitas vezes a participação dos alunos nos grupos, para envolvê-los nas tarefas propostas, sendo muito evidente o fornecimento de instruções de forma clara e concisa, circulando ainda algumas vezes pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar, dando feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos.

Relativamente aos comportamentos dos alunos, verificou-se que estes adequaram algumas vezes as diferentes imagens aos textos produzidos, tendo solicitado por vezes a presença da professora para esclarecimento de dúvidas. Foi muito evidente o facto de dominarem autonomamente os recursos digitais disponíveis e notou-se uma frequente negociação das tarefas no âmbito dos grupos.

Quadro 22 – Dificuldades das turmas 9C3EV e 9C4EV a E.V – aulas observadas

DIFICULDADES DOS ALUNOS - Educação Visual																								
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	TURMA 9C3EV												TURMA 9C4EV											
	27 abril (45 m)			27 abril (45 m)			8 maio (45 m)			8 maio (45 m)			28 abril (45 m)			28 abril (45 m)			2 maio (45 m)			2 maio (45 m)		
	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			X			X		X			X				X			X	X			X		
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			X			X		X			X				X			X	X			X		
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar		X			X			X			X			X			X			X			X	
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			X			X		X			X			X			X		X			X		
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO	27 abril (45 m)			27 abril (45 m)			8 maio (45 m)			8 maio (45 m)			28 abril (45 m)			28 abril (45 m)			2 maio (45 m)			2 maio (45 m)		
	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E	P E	A E	M E
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto		X			X				X			X		X			X				X			X
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			X			X	X			X				X			X		X			X		
Os alunos dominam autonomamente recursos/programas em formato digital		X			X			X			X				X			X			X			X
Os alunos negociam diferentes tarefas no grupo		X			X				X			X			X			X			X			X

Na terceira e quarta aulas observadas em 2 de maio na turma 9C4EV (anexo 15 e quadro 22 acima) a 9CEV estimulou muito pontualmente a participação dos alunos nos grupos, devido a uma maior envolvimento dos mesmos no trabalho. Pontualmente, a professora forneceu instruções de forma clara e concisa, parecendo os alunos conhecer claramente os procedimentos previamente acordados, circulando algumas vezes pelos grupos, assegurando-se da realização das tarefas, disponibilizando-se para ajudar. Muito pontualmente foi necessário dar feedback exemplificativo às dúvidas colocadas. No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, estes adequaram muito frequentemente imagens aos textos produzidos, tendo solicitado muito pontualmente a presença da professora para esclarecimento de dúvidas. Revelaram dominar autonomamente os recursos digitais disponíveis, utilizando estratégias de negociação em grupo.

En síntese, é possível constatar-se, então, que nas disciplinas de ING e EV houve uma evolução dos alunos ao longo das aulas, no que respeita à construção de textos escritos e domínio de recursos em formato digital, estando inicialmente muito dependentes da ajuda das professoras, solicitando a sua presença constante. Numa fase final do projeto *Storytellers*, constata-se uma certa autonomia na condução das atividades, traduzida pela diminuição do número de vezes que solicitam a ajuda das professoras e pela frequência com que negoceiam as tarefas, apoiando-se na interajuda do grupo e na consulta dos materiais de apoio permitidos (dicionário, gramática, apontamentos...). Por outro lado, na fase inicial do projeto, as professoras das duas disciplinas sentiram a necessidade de circular constantemente pelos grupos, não só para responder às solicitações dos alunos, mas também para controlarem alguns comportamentos, o que se verificou com muito menos frequência, na fase final (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº8). Corrobora-se, assim, o pensamento de Shön (2008), quando afirma que a maioria dos professores envolve grupos de alunos, que são tão importantes uns para os outros como o próprio professor, desempenhando, muitas vezes, o papel do próprio professor, sendo através do grupo que o aluno consegue mergulhar no mundo do professor, adquirindo novos hábitos de pensamento e de ação.

4.6 Análise dos resultados das fichas de avaliação formativa

Ao longo de todo este processo, foram levadas a cabo quatro fichas de trabalho, duas realizadas individualmente e duas em grupo, como já referido e apresentado anteriormente. Estas fichas de trabalho serviram como meio de regulação da aprendizagem pelos alunos (autoavaliação), dando simultaneamente ao professor feedback das dificuldades sentidas e dos aspetos a melhorar na prática letiva, de modo a permitir definir novas estratégias de atuação. Reitera-se o pensamento de Simão (2008), o qual considera a avaliação formativa um importante instrumento de regulação e orientação das decisões tomadas, ajustando-se o tipo de apoio dado aos alunos ao desempenho contínuo destes, constituindo-se este tipo de avaliação como uma atividade central do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a avaliação formativa deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, dando a possibilidade ao professor de adequar as tarefas a cada situação específica. Assim, as quatro fichas de trabalho (individual ou em grupo), revestiram-se de um cariz formativo, entendendo-se a avaliação não como um fim, mas um meio para a aprendizagem: para os alunos, tornou-se num meio de superação das dificuldades para a progressão na aprendizagem; para as professoras, tornou-se num meio de aperfeiçoamento dos seus métodos e estratégias de ensino (Hadji, 2011). Estas quatro fichas de trabalho permitiram um replaneamento da atuação do professor, a partir do feedback pedagógico obtido, permitindo aos alunos tomar conhecimento dos seus erros e encontrar estímulo para continuar a aprender. Considera-se que o papel do professor é fundamental para que o aluno alcance bons resultados numa determinada disciplina, criando oportunidades ao aluno para que este experimente o sucesso, dando-lhe feedback não só avaliativo como formativo (Gettinger, citado por Trigo, 2014).

As fichas de trabalho integravam quatro exercícios, com as seguintes cotações: 20 pontos (exercício A); 20 pontos (exercício B), 30 pontos (exercício C) e 30 pontos (exercício D).

Relativamente à ficha de trabalho número um, realizada individualmente, no período de 17 a 20 de janeiro de 2017, verificou-se o seguinte:

Na turma **9C1**, de acordo com o gráfico 26, no exercício A, a média da cotação obtida (0-20 pontos) foi de 13 pontos e a média de ocorrência do fenómeno de três vezes (em cinco); no exercício B, a média da cotação obtida (0-20 pontos) foi de 12 e a média de ocorrência do fenómeno de três vezes (em cinco); no exercício C, a média da cotação obtida (0-30 pontos) foi de 14 e a média de ocorrência do fenómeno de duas vezes (em cinco); no exercício D, a média da cotação obtida foi de nove (0-30 pontos), e a média de ocorrência do fenómeno de três vezes, num total de 10 vezes.



Gráfico 26 - Média por exercício na ficha nº1

Na turma **9C2**, no exercício A, a média de cotações obtidas foi de 18 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (em cinco); no exercício B, a média de cotação obtida foi de 15 pontos e a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (em cinco); no exercício C, a média de cotação obtida foi de 21, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (em cinco); no exercício D, a média de cotação obtida foi de sete pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de duas vezes (em 10).

Na turma **9I1**, no exercício A, a média de cotação obtida foi de 15 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (em cinco); no exercício B, a média de cotação obtida foi de 13 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de três vezes (em cinco); no exercício D, a média de cotações obtida foi de sete pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de duas vezes (em 10).

Na turma **912**, no exercício A, a média da cotação obtida foi de 13 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de três vezes (em cinco); no exercício B, a média de cotação obtida foi de 15 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (em cinco); no exercício C, a média das cotações obtidas foi de 20 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de três vezes (em cinco); no exercício D, a média de cotação obtida foi de 10 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de três vezes (em 10).

Como se verifica no gráfico 27 abaixo, nos exercícios A e B a turma **9C1** obteve média final positiva (64% e 62%, respetivamente) e nos exercícios C e D obteve média negativa (48% e 31%, respetivamente).

Nos exercícios A, B e C, a turma **9C2** obteve a média final positiva de 88%, de 74% e de 70%, respetivamente; no exercício D obteve a média negativa de 23%.

Nos exercícios A e B, a turma **911** obteve média final positiva de 74% e 66%, respetivamente e nos exercícios C e D obteve média negativa, de 44% e 22%, respetivamente.

Nos exercícios A, B e C, a turma **912** obteve média positiva de 66%, 73% e 66% respetivamente, e no exercício D a média negativa de 34%.



Gráfico 27 - Média de respostas certas na ficha nº1

Em síntese, na primeira ficha, as quatro turmas obtiveram uma média positiva nos exercícios A, B e C, de 73%, 69% e 57%, respetivamente e uma média negativa no exercício

D, de 27%, como se verifica no gráfico 27. Parece, assim, confirmar-se as dificuldades diagnosticadas nos alunos a nível do domínio do vocabulário e construção frásica e pontuação de textos, plasmadas na Ata Disciplinar nº3, de 25 de novembro de 2015. Tornou-se, por isso, necessária a avaliação das necessidades dos alunos, permitindo identificar as dificuldades observadas, se possível quantificadas, e as dificuldades percecionadas pelos intervenientes envolvidos (Trigo, 2014).

De acordo com o gráfico 28 abaixo, de uma forma geral, nesta ficha de trabalho nº1, realizada de 17 a 20 de janeiro de 2017, a turma **9C1** obteve 57% de negativas e 43% de positivas, sendo a média final da ficha de trabalho de 49%; a turma **9C2** obteve 20% de negativas e 80% de positivas, sendo a média final dos resultados de 60%; a turma **9I1** obteve nesta ficha de trabalho 40% de negativas e 60% de positivas, sendo a média final da ficha de trabalho de 48% e a turma **9I2** obteve nesta ficha de trabalho, 35% de negativas e 65% de níveis positivos, sendo a média final do resultado da ficha de trabalho de 58%.

Assim, o resultado da ficha, nestas quatro turmas, traduziu-se numa média de 54%, havendo uma média de 38% de níveis negativos e 62% de níveis positivos (gráfico 28).



Gráfico 28 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº1

Como pode ler-se pela análise destes dados acima, em reunião de pós-observação (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº2) constatou-se que deveriam ser mais sistematicamente trabalhados alguns aspetos em exercícios posteriores, nomeadamente a pontuação de textos e a expansão ou alargamento de vocabulário. Assim, nas seguintes aulas de trabalho de projeto, fez-se um treino sistemático da leitura de diferentes histórias,

por todos os alunos da turma, continuando-se com a produção escrita da história em cada grupo, por se diagnosticarem dificuldades na utilização de vocabulário apropriado e domínio de estruturas gramaticais elementares, em aulas anteriores, tendo sido estas passíveis de reflexão em reuniões de pré-observação (anexo 18 – Pré-Observações, Ata nº3).

Relativamente à forma como os alunos tentaram ultrapassar as suas dificuldades nesta primeira ficha (gráfico 29 abaixo), obteve-se os seguintes resultados: na turma **9C1**, 11 alunos (58%) utilizaram o caderno de exercícios e/ou livro; a docente teve necessidade de interagir nove vezes com a turma, para explicar a estrutura dos exercícios (45%), sendo que numa delas interagiu com a totalidade da turma para explicação inicial da ficha de trabalho; oito alunos interagiram com a professora (50%), colocando dúvidas sobre a natureza dos exercícios C e D e sobre o significado de algumas palavras. Na turma **9C2**, três alunos (16%) utilizaram a gramática/livro; a professora interagiu com a turma quatro vezes (20%), a fim de esclarecer os alunos sobre a natureza dos exercícios C e D, sendo que interagiu uma vez com a totalidade da turma para a explicação inicial da ficha de trabalho; três alunos (19%) questionaram a professora sobre a natureza dos exercícios referidos anteriormente. Na turma **9I1**, 3 alunos (16%) utilizaram a gramática/livro para consulta e um aluno questionou três vezes a professora (15%), sobre a natureza dos diferentes exercícios da ficha de trabalho, tendo a docente interagido duas vezes com os alunos da turma (13%), para esclarecimento da natureza dos exercícios propostos, sendo que numa delas interagiu com a totalidade da turma para a explicação inicial da ficha de trabalho. Na turma **9I2**, dois alunos (11%) consultaram o caderno de exercícios/livro, tendo a docente interagido quatro vezes (20%) com os alunos, para esclarecimento da natureza do exercício B, bem como do significado de palavras/frases, sendo que numa delas interagiu com a totalidade da turma para explicação inicial da ficha de trabalho; três alunos (19%) interagiram com a professora, a fim de esclarecerem as dúvidas anteriormente referidas.

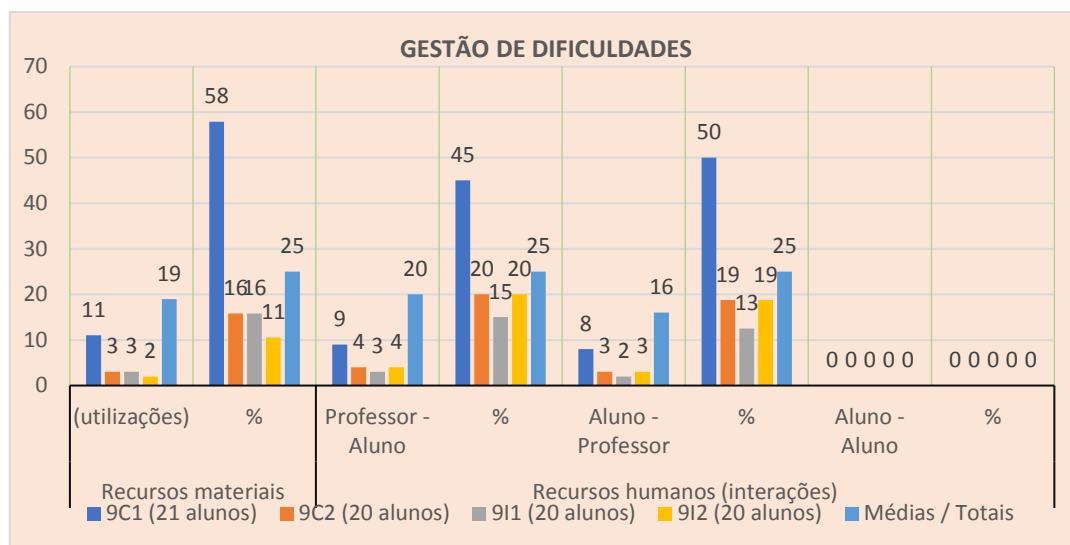


Gráfico 29 - Gestão de dificuldades na ficha nº1

Em síntese, nas quatro turmas do 9º ano (gráfico 29) houve 19 utilizações dos recursos materiais, o que corresponde a uma média de 25%; houve 20 interações professor-aluno (25%); 16 interações aluno – professor (25%), não tendo sido permitidas interações aluno-aluno, por se tratar de uma ficha individual. Pelo número de interações verificado (50%), pode concluir-se que houve algumas dificuldades na resolução da ficha de trabalho.

Comparando com os outros resultados, no que respeita à ficha de trabalho número dois, realizada em grupo, de 1 a 3 de março de 2017, constataram-se os seguintes resultados:

Na turma **9C1**, de acordo com o gráfico 30 abaixo, no exercício A, numa cotação máxima de 20 pontos, os seis grupos atingiram uma média de cotação de 11 pontos. Relativamente ao número de vezes em que ocorreu o fenómeno, registou-se uma média de cinco (em 10 vezes); no exercício B, num total de 20 pontos, os grupos atingiram uma média de 17 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de nove vezes (num total de 10); no exercício C, numa cotação máxima de 30 pontos, a média de cotação de todos os grupos foi de 10 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de duas vezes (num total de cinco vezes); no exercício D, numa cotação máxima de 30 pontos, a média dos grupos foi de seis pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de duas vezes (num total de 10).



Gráfico 30 - Média por exercício na ficha nº2

Na turma **9C2**, no exercício A, a média dos cinco grupos foi de 13 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de sete vezes; no exercício B, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 19 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de nove vezes; no exercício C, a média dos grupos foi de 12 pontos e a média de ocorrência do fenômeno de duas vezes; no exercício D, a média atingida pelos cinco grupos foi de 16 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de cinco vezes.

Na turma **9I1**, no exercício A, a média dos cinco grupos foi de 14 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de sete vezes; no exercício B, a média de cotação dos grupos foi de 20 pontos (a totalidade), sendo a média de ocorrência do fenômeno de 10 vezes (a totalidade, portanto); no exercício C, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 12 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de duas vezes; no exercício D, a média dos cinco grupos foi de 11 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de quatro vezes.

Na turma **9I2**, no exercício A, a média de cotação obtida pelos cinco grupos foi de 14 pontos e a média de ocorrência do fenômeno de sete vezes; no exercício B, a média de cotação dos grupos foi de 18 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de nove vezes; no exercício C, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 17 pontos e a média de ocorrência do fenômeno de três vezes; no exercício D, a média obtida pelos cinco grupos foi de 16 pontos, sendo a média de ocorrência do fenômeno de cinco vezes.

De acordo com o gráfico 31 abaixo, no exercício A, a turma **9C1** obteve 53% de média de respostas certas; a turma **9C2** obteve uma média de 66%; a turma **9I1** uma média de 70% e a turma **9I2** uma média de 68%. No exercício B, a turma 9C1 obteve a média de 87% de respostas certas; a turma 9C2 obteve 94%; a turma 9I1 obteve 100% de respostas certas e a turma 9I2 de 92%. No exercício C, a turma 9C1 obteve 33% de respostas certas; as turmas 9C2 e 9I1 obtiveram 40% e a turma 9I2 obteve 56%. No exercício D, a turma 9C1 obteve 18% de respostas certas; a turma 9C2 54%; a turma 9I1 36% e a turma 9I2 52%.

Relativamente ao total das turmas, no exercício A, como se pode verificar no gráfico 31, as quatro turmas obtiveram uma média de 64% de respostas certas; no exercício B, 93% de respostas certas; no exercício C, a média de respostas certas das quatro turmas foi de 42% e no exercício D obtiveram uma média de 39% de respostas certas.

Assim, pela observação do gráfico 31, constata-se que as turmas obtiveram as médias mais baixas nos exercícios D (40%) e C (42%), sendo que nos exercícios A e B a média total das turmas foi de 64% e 93%, respetivamente.

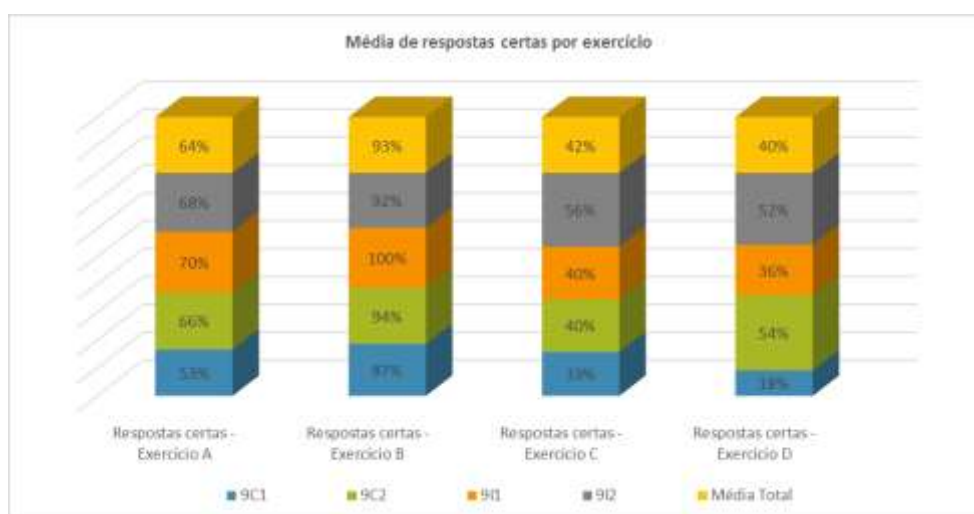


Gráfico 31 - Média de respostas certas na ficha nº2

Em síntese, em reunião de pós-observação de aulas (anexo 19 – Pós-Observações, Ata nº7), as professoras entenderam necessário continuar a insistir na utilização de várias categorias morfológicas, nomeadamente conectores, conjunções, advérbios e na pontuação de textos, bem como na leitura sistemática de histórias escolhidas e da obra programática recomendada, reconhecendo-se na leitura e escrita sistemáticas, dentro ou

fora do contexto de sala de aula, potencial para que os alunos se apropriem de mecanismos da Língua que lhe permitam, para além de estimular a sua criatividade, obter técnicas de produção textual (Roque & Canedo, 2015).

Pela leitura do gráfico 32 abaixo, na turma **9C1**, a média total da ficha de trabalho foi de 44%, registando-se uma média de 67% de negativas e 33% de positivas; na turma **9C2**, a média total da ficha de trabalho foi de 60%, registando-se uma média de 20% de negativas e 80% de positivas; na turma **9I1**, a média total da ficha de trabalho foi de 57%, registando-se uma média de 0% de negativas (100% de positivas); na turma **9I2**, a média total da ficha foi de 64%, tendo-se também verificado 0% de negativas e 100% de positivas.

No cômputo geral, a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho número dois foi de 56%, registando-se uma média de 22% de negativas e 78% de positivas, num intervalo de tempo de 17 de janeiro a três de março, comparativamente com a primeira ficha de trabalho, que se traduziu numa média de 54%, tendo-se registado, como referido anteriormente, uma média de 38% de níveis negativos e 62% de níveis positivos (gráfico 28). Verificou-se, assim, uma evolução da primeira para a segunda ficha de trabalho, devido não só ao facto de esta segunda ficha ter sido realizada em grupo, permitindo uma partilha de ideias, mas também ao facto de os alunos terem adquirido maior treino e desenvoltura no domínio de vocabulário e das estruturas gramaticais, pela constante utilização dos diferentes materiais pedagógicos, nomeadamente o dicionário, a gramática, os apontamentos, etc.



Gráfico 32 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº2

Relativamente à gestão de dificuldades, de acordo com os resultados do gráfico 33 abaixo, na turma **9C1**, 23% dos alunos utilizaram o dicionário/outro recurso (nove alunos); houve seis interações professor- aluno (35%); quatro interações aluno- professor (25%) e 60 interações entre os alunos dos vários grupos (31%); na turma **9C2**, oito alunos utilizaram o dicionário/outro recurso (20%); houve cinco interações professor- aluno (29%); 11 interações aluno – professor (69%) e 50 interações entre alunos (26%); na turma **9I1**, 17 alunos (43%) utilizaram o dicionário; cinco interações professor- aluno (29%); não se verificaram interações aluno-professor e houve 26 interações entre os alunos dos diferentes grupos (13%); na turma **9I2**, seis alunos (15%) utilizaram o dicionário/ outro recurso; uma interação professor – aluno (6%) e uma interação aluno- professor (6%). Houve 60 interações entre os alunos dos diferentes grupos (31%).

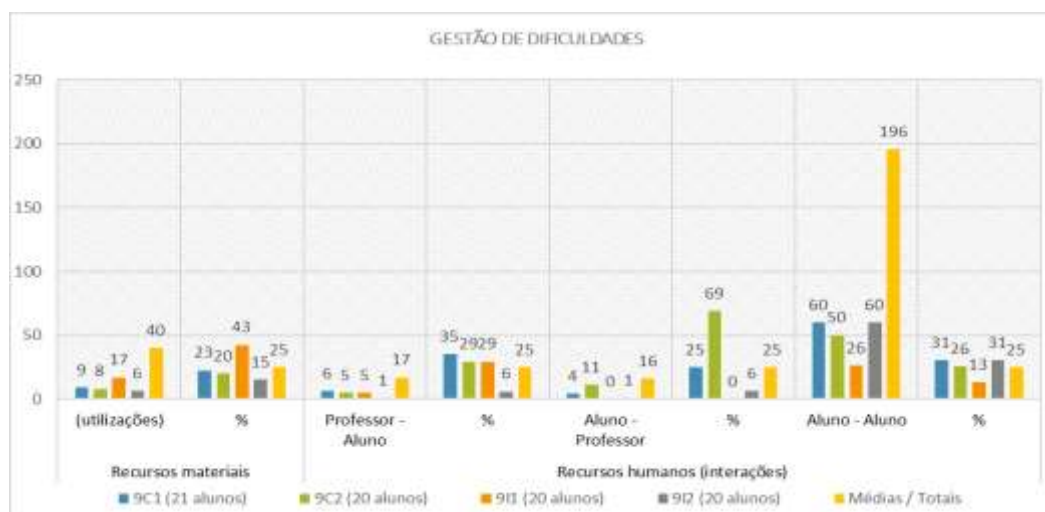


Gráfico 33 - Gestão de dificuldades na ficha nº2

Em síntese, no total das turmas, 25% dos alunos utilizaram o dicionário/outro recurso (40 utilizações); houve 17 interações professor- aluno (25%); houve 16 interações aluno – professor (25%) e ocorreram 196 interações entre alunos no total das quatro turmas (25%).

No que respeita aos resultados da ficha de trabalho número três, realizada em grupo, no período de 20 a 24 de março de 2017, os resultados foram os seguintes:

Na turma **9C1**, no exercício A, de acordo com o gráfico 34, numa cotação máxima de 20 pontos, os seis grupos atingiram uma média de cotação de 16 pontos. Relativamente

ao número de vezes em que ocorreu o fenómeno, regista-se uma média de 9 (em 10 vezes); no exercício B, num total de 20 pontos, os grupos atingiram uma média de 17 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de nove vezes (num total de 10); no exercício C, numa cotação máxima de 30 pontos, a média de cotação de todos os grupos foi de 23 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 23 vezes (num total de 30 vezes); no exercício D, numa cotação máxima de 30 pontos, a média dos grupos foi de 19 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de seis vezes (num total de 10).

Na turma **9C2**, no exercício A, a média dos cinco grupos foi de 19 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 10 vezes; no exercício B, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 19 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de nove vezes; no exercício C, a média dos grupos foi de 26 pontos e a média de ocorrência do fenómeno de 26 vezes; no exercício D, a média atingida pelos cinco grupos foi de 17 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de seis vezes.

Na turma **9I1**, no exercício A, a média dos cinco grupos foi de 20 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 10 vezes; no exercício B, a média de cotação dos grupos foi de 18 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno foi de nove vezes; no exercício C, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 23 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 23 vezes; no exercício D, a média dos cinco grupos foi de 14 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de cinco vezes.

Na turma **9I2**, no exercício A, a média de cotação obtida pelos cinco grupos foi de 18 pontos e a média de ocorrência do fenómeno de nove vezes; no exercício B, a média de cotação dos grupos foi de 17 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de oito vezes; no exercício C, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 27 pontos e média de ocorrência do fenómeno de 27 vezes; no exercício D, a média obtida pelos cinco grupos foi de 23 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de oito vezes.

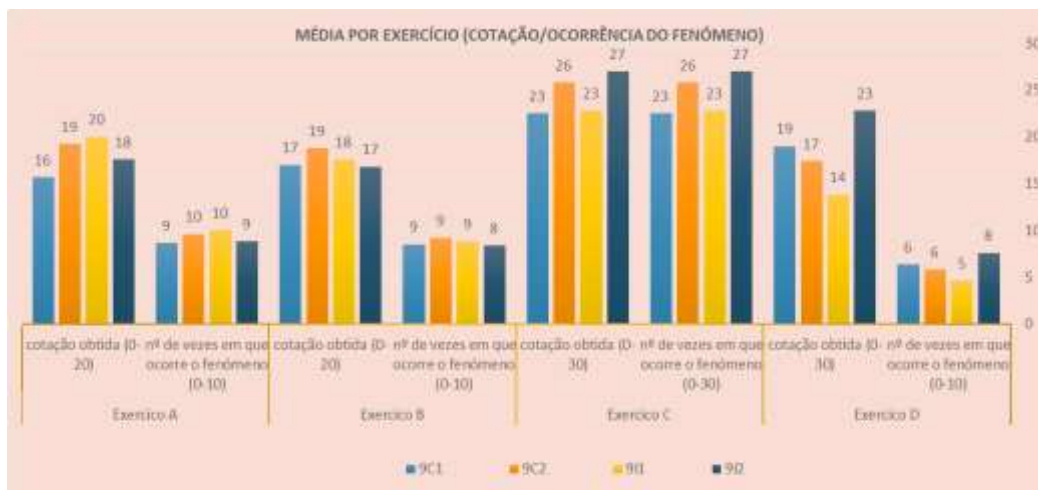


Gráfico 34 - Média por exercício na ficha nº3

Como se observa no gráfico 35 abaixo, no exercício A, a turma **9C1** obteve 78% de média de respostas certas; a turma **9C2** obteve uma média de 96%; a turma **9I1** uma média de 100% e a turma **9I2** uma média de 91%. No exercício B, a turma **9C1** obteve a média de 85% de respostas certas; a turma **9C2** obteve 94%; a turma **9I1** obteve 88% de respostas certas e a turma **9I2** de 84%. No exercício C, a turma **9C1** obteve 75% de respostas certas; a turma **9C2** obteve 86%; a turma **9I1** obteve 76% e a turma **9I2** 90%. No exercício D, a turma **9C1** obteve 63% de respostas certas; a turma **9C2** 58%; a turma **9I1** 46% e a turma **9I2** 76%.

Relativamente ao total das turmas, no exercício A, como se pode verificar no gráfico acima, as quatro turmas obtiveram uma média de 91% de respostas certas; no exercício B 88% de respostas certas; no exercício C, a média de respostas certas das quatro turmas foi de 82% e no exercício D obtiveram uma média de 61% de respostas certas.

Assim, pela observação do gráfico 35 abaixo, constatou-se que as quatro turmas continuaram a obter as médias mais baixas nos exercícios D (61%) e C (82%).



Gráfico 35 - Média de respostas certas na ficha nº3

Pela observação do gráfico 36 abaixo, concluiu-se que, na turma **9C1**, a média total da ficha de trabalho foi de 74%, não se registrando negativas (100% de positivas); na turma **9C2**, a média total da ficha de trabalho foi de 81%, não se registrando negativas, (100% de positivas); na turma **9I1**, a média total da ficha de trabalho foi de 74%, não se registrando negativas, (portanto, 100% de positivas); na turma **9I2**, a média total da ficha foi de 84%, tendo-se também verificado 0% de negativas e 100% de positivas.

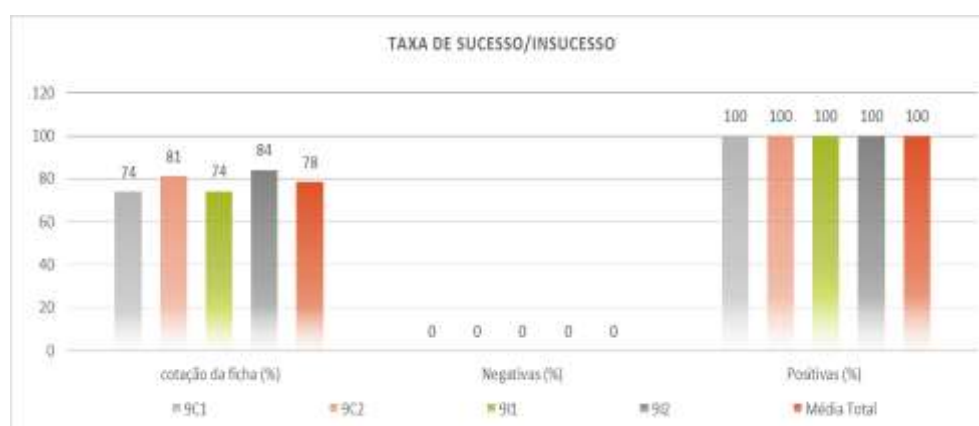


Gráfico 36 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº3

No cômputo geral, a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho número três foi de 78%, não se registrando negativas. Assim, concluiu-se que, contrariamente à última ficha de trabalho em grupo (ficha número dois), todas as turmas obtiveram média positiva (gráfico 36 acima), corroborando-se o pensamento de Simão (2008), que refere que o caráter formador da avaliação formativa permite ao aluno

controlar e responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem, compreendendo os objetivos das atividades e tarefas, planificando e revendo a realização das mesmas, a fim de detetar e corrigir os seus próprios erros.

Relativamente ao gráfico 37 abaixo, respeitante à gestão de dificuldades, nesta ficha de trabalho não foi permitida a utilização do dicionário ou de qualquer outro recurso material pelas turmas, por se tratar de uma fase avançada da realização das fichas de trabalho. Não se verificaram interações aluno-professor em nenhuma das turmas, o que se deveu, muito provavelmente a um melhor domínio do vocabulário e das estruturas gramaticais. Assim, na turma **9C1**, houve seis interações professor- aluno (29%) e 60 interações entre os alunos dos vários grupos (29%); na turma **9C2**, houve cinco interações professor- aluno (24%) e 50 interações entre alunos (24%); na turma **9I1**, houve cinco interações professor- aluno (24%) e houve 50 interações entre os alunos dos diferentes grupos (24%); na turma **9I2**, houve cinco interações professor – aluno (24%) e 50 interações entre os alunos dos diferentes grupos (24%).

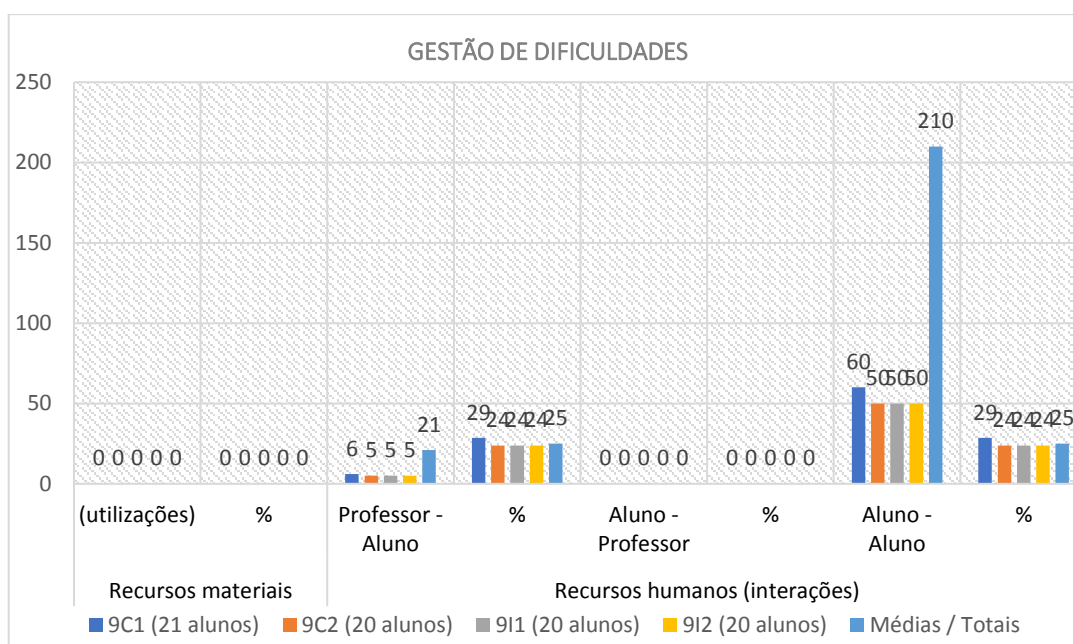


Gráfico 37 - Gestão de dificuldades na ficha nº3

Em síntese, na ficha de trabalho número três, no total das turmas, houve 21 interações professor- aluno (25%); e ocorreram 210 interações entre alunos no total das quatro turmas (25%).

Relativamente à ficha número quatro, realizada individualmente, no período de 26 a 28 de abril de 2017, os resultados foram os seguintes:

Na turma **9C1**, de acordo com o gráfico 38, no exercício A, numa cotação máxima de 20 pontos, os seis grupos atingiram uma média de cotação de 11 pontos. Relativamente ao número de vezes em que ocorreu o fenómeno, registou-se uma média de três (em cinco vezes); no exercício B, num total de 20 pontos, os grupos atingiram uma média de 14 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (num total de cinco); no exercício C, numa cotação máxima de 30 pontos, a média de cotação de todos os grupos foi de 15 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 15 vezes (num total de 30 vezes); no exercício D, numa cotação máxima de 30 pontos, a média dos grupos foi de 20 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes (num total de seis).

Na turma **9C2**, no exercício A, a média dos cinco grupos foi de 18 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de cinco vezes; no exercício B, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 16 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes; no exercício C, a média dos grupos foi de 15 pontos e a média de ocorrência do fenómeno de 15 vezes; no exercício D, a média atingida pelos cinco grupos foi de 22 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 4 vezes.

Na turma **9I1**, no exercício A, a média dos cinco grupos foi de 12 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de três vezes; no exercício B, a média de cotação dos grupos foi de 15 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes; no exercício C, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 15 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de 15 vezes; no exercício D, a média dos cinco grupos foi de 24 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de cinco vezes.

Na turma **9I2**, no exercício A, a média de cotação obtida pelos cinco grupos foi de 17 pontos e a média de ocorrência do fenómeno de quatro vezes; no exercício B, a média de cotação dos grupos foi de 13 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de três vezes; no exercício C, a média de cotação obtida pelos grupos foi de 12 pontos e a média

de ocorrência do fenómeno de 12 vezes; no exercício D, a média obtida pelos cinco grupos foi de 27 pontos, sendo a média de ocorrência do fenómeno de cinco vezes.

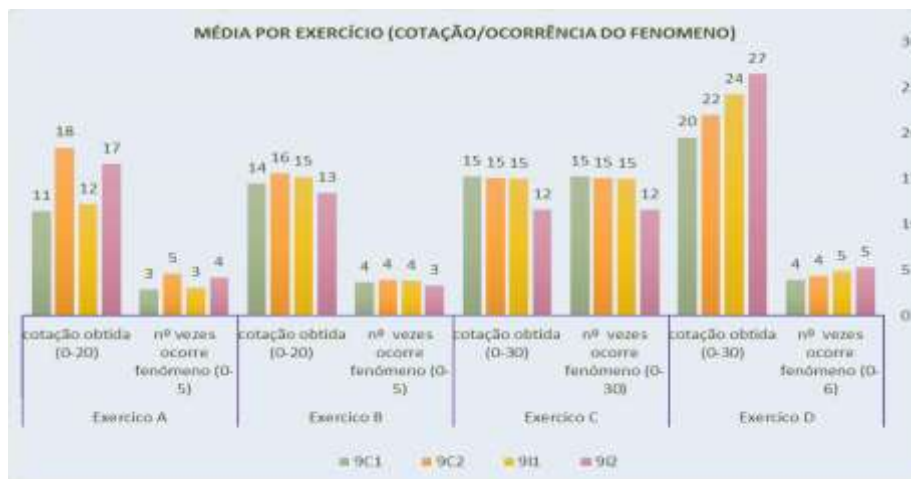


Gráfico 38 - Média por exercício na ficha nº4

Como se pode observar no gráfico 39 abaixo, no exercício A, a turma **9C1** obteve 57% de média de respostas certas; a turma **9C2** obteve uma média de 92%; a turma **9I1** uma média de 61% e a turma **9I2** uma média de 83%. No exercício B, a turma **9C1** obteve a média de 72% de respostas certas; a turma **9C2** obteve 78%; a turma **9I1** obteve 76% de respostas certas e a turma **9I2** de 67%. No exercício C, a turma 9C1 obteve 51% de respostas certas; a turma **9C2** e a turma 9I1 obtiveram 50% e a turma **9I2** obteve 39%. No exercício D, a turma **9C1** obteve 65% de respostas certas; a turma **9C2** 73%; a turma **9I1** 81% e a turma **9I2** 88%.

Relativamente ao total das quatro turmas, nos exercícios A e B, como se pode verificar no gráfico 38 acima, obtiveram uma média de 73% de respostas certas; no exercício C, a média de respostas certas das quatro turmas foi de 47% e no exercício D obtiveram uma média de 77% de respostas certas.

Pela observação do gráfico 39 abaixo, constata-se que as quatro turmas obtiveram as médias mais baixas no exercício C (47%), relativo à tradução de um texto, o que evidencia, uma vez mais, a necessidade de investir na leitura de textos, para a expansão do vocabulário e estruturas frásicas.



Gráfico 39 - Média de respostas certas na ficha nº4

De acordo com o gráfico 40 abaixo, na turma **9C1** a média total da ficha de trabalho foi de 61%, registrando-se 76% de positivas e 24% de negativas; na turma **9C2**, a média total da ficha de trabalho foi de 71%, registrando-se 85% de positivas e 15% de negativas; na turma **9I1**, a média total da ficha de trabalho foi de 67%, registrando-se 85% de positivas e 15% de negativas e na turma **9I2**, a média total da ficha foi de 68%, registrando-se 80% de positivas e 20% de negativas.



Gráfico 40 - Taxa de Sucesso/Insucesso na ficha nº4

No cômputo geral, a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho número quatro foi de 67%, verificando-se 82% de positivas e 18% de negativas, comparativamente com a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho número três (num período de 20 de março a 28 de abril) a qual foi de 78%, não se

registrando negativas, como verificado anteriormente (gráfico 36). Verificou-se, assim, uma descida, da terceira para a quarta ficha de trabalho, provavelmente pelo facto de esta última ter sido realizada individualmente, não tendo, por isso, havido possibilidade de troca de informações com os elementos do grupo. Contudo, o número de positivas nesta última ficha foi bastante elevado (82%), considerando-se que os alunos atingiram um nível de desempenho bastante satisfatório.

Relativamente à gestão de dificuldades (gráfico 41 abaixo), nesta ficha de trabalho não foi permitida a utilização do dicionário ou de qualquer outro recurso material pelas turmas. Não se verificaram interações aluno-aluno em nenhuma das turmas, por se tratar de uma ficha individual.

Nas quatro turmas do 9º ano houve uma interação professor-aluno, o que corresponde a 25%. Nas turmas **9C1, 9C2 e 9I1** houve duas interações aluno-professor, o que corresponde a uma percentagem de 22% e na turma **9I2** houve três interações aluno-professor, o que corresponde a uma percentagem de 33%.



Gráfico 41 - Gestão de dificuldades na ficha nº4

Em síntese, no total das turmas, houve quatro interações professor- aluno (25%) e houve nove interações aluno professor, o que corresponde a 25%.

Como referido anteriormente, realizaram-se duas fichas de trabalho individual e duas em grupo, com estrutura e cotações idênticas. As duas fichas individuais

corresponderam às designações de ficha de trabalho número um e ficha de trabalho número quatro; as fichas de trabalho em grupo correspondem às designações de ficha de trabalho número dois e ficha de trabalho número três. No gráfico 42 abaixo, pode observar-se a evolução da aprendizagem, ao longo das quatro fichas de trabalho realizadas.

Ao compararmos as duas fichas de trabalho individual, constata-se que a média de percentagens negativas em todas as turmas de 9º ano na primeira ficha de trabalho individual foi de 38%, tendo reduzido na segunda ficha de trabalho individual para 18%, como se constata no gráfico 42 abaixo:

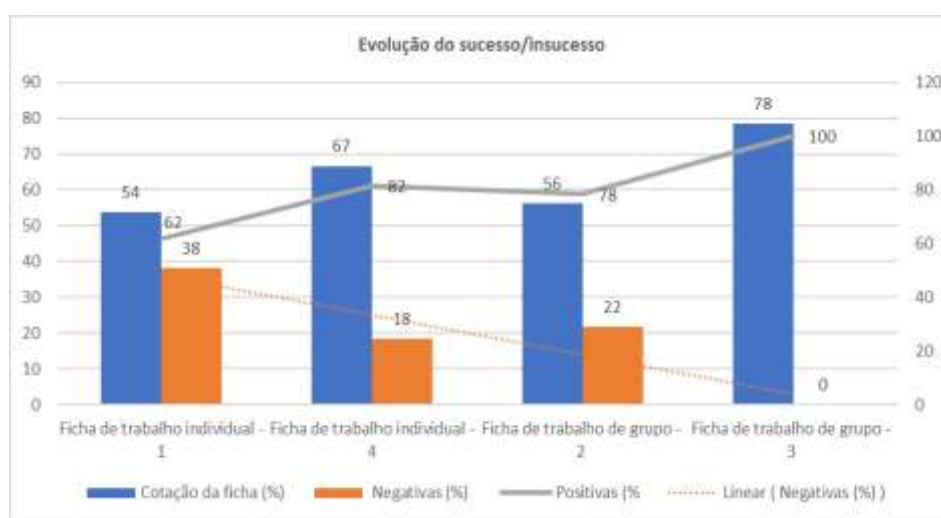


Gráfico 42 - Evolução geral do sucesso/insucesso

Pela evolução dos resultados obtida, constata-se que a prática sistemática da leitura e da escrita permitiu aos alunos ampliar o seu leque de vocabulário e melhorar a construção frásica, utilizando para a produção da história diferentes categorias morfológicas e tempos verbais estudados ao longo deste ciclo. A frequente recorrência a materiais pedagógicos, nomeadamente obras de leitura de vários autores, gramáticas, manual, dicionários, etc., foram meios de aprendizagem complementar, que levaram os alunos a ampliar o seu vocabulário e estruturas gramaticais. Por outro lado, o trabalho colaborativo entre docentes de ING e EV permitiu uma partilha de experiências e conhecimentos, introduzindo-se mudanças nos métodos e estratégias pedagógicas, tendo a colaboração envolvido negociações e aprendizagens mútuas, atendendo às necessidades (Alarcão & Canha, 2013). Este trabalho partilhado entre docentes permitiu um maior

conhecimento entre estes e as suas práticas, funcionando como uma comunidade de profissionais, melhorando a sua prática profissional e a aprendizagem dos seus alunos, atendendo a Richards e Farrell (2005).

Pela análise do gráfico 42, constata-se que os alunos obtiveram melhor desempenho nos trabalhos de grupo, pois a primeira ficha individual refletiu 62% de sucesso comparativamente com a segunda ficha de trabalho, realizada em grupo, na qual os alunos atingiram 78% de sucesso, o que era expectável, uma vez que os alunos com melhor aproveitamento participaram e lideraram fortemente as atividades conduzidas pelo grupo. A ficha número quatro, realizada individualmente, apresenta uma taxa de insucesso de 18% (comparativamente com a primeira ficha individual, de 38%), sendo que a ficha de trabalho número três, realizada em grupo, apresenta 100% de sucesso (comparativamente com a número dois, também realizada em grupo, na qual se registaram 22% de insucesso, podendo concluir-se, assim, que muitas das dificuldades sentidas foram esbatidas ou ultrapassadas ao longo das aulas de projeto.

Em síntese, os resultados obtidos nas fichas de trabalho realizadas convergem claramente com os resultados obtidos através das observações feitas ao longo das aulas, quer através das videogravações/diários de bordo, quer pela observação direta focada nas dificuldades dos alunos, uma vez que refletem uma diminuição da percentagem de insucesso na aprendizagem dos alunos, quer a nível individual quer em grupo, o que comprova a superação progressiva das dificuldades inicialmente diagnosticadas. Notou-se ainda que os alunos, na sua grande maioria, se apoiaram sempre muito na utilização da LM para comunicarem (mesmo numa fase mais avançada do projeto) e na interajuda, atribuindo entre si, com muita frequência, diferentes atividades dentro do grupo, constituindo-se estas como duas estratégias fundamentais de superação das dificuldades.

4.7 Impacto do Projeto na melhoria dos resultados dos alunos e das práticas dos professores

O sucesso de qualquer ação pedagógica deverá estar fortemente conectado com o sucesso académico dos alunos, o qual, certamente, deverá ser o reflexo da melhoria, no caso específico de uma LE, da expressão oral e escrita. Por outro lado, dever-se-á ter em

mente a formação de alunos autónomos, capazes de questionarem a sua aprendizagem e ultrapassarem as suas dificuldades. Este objetivo não poderá dissociar-se da reflexividade profissional, a qual se constitui como um meio eficaz do professor melhorar a sua prática profissional e a dos seus alunos (Vieira, 2010). A reflexão sobre a prática docente, conducente à mudança, deverá ser feita num contexto de colaboração, de trabalho em equipa, onde prevalecem os princípios da partilha e da equidade sobre a construção do conhecimento (Alarcão & Canha, 2013).

Os resultados deste estudo permitem uma mais profunda e sustentada reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, implicando este processo um envolvimento pessoal contínuo conducente ao desenvolvimento, construindo-se e reconstruindo-se o conhecimento ao longo da vida, de acordo com o que defendem Alarcão e Canha (2013).

Para motivar os alunos a aprender é necessário que a aprendizagem seja um processo vivo, ativo, que vá ao encontro das preferências e interesses dos mesmos, permitindo-lhes construir a sua autonomia, com base em estratégias pedagógicas sistemáticas (Yang, Reeve & Derci, 2010).

Tendo em conta os pressupostos anteriores, o projeto *Storytellers* não só melhorou o desempenho académico dos alunos, como se apresentou como uma nova abordagem pedagógica, na medida em que os alunos se envolveram num projeto extenso de produção escrita, que lhes permitiu estimular a criatividade e desenvolver não só competências de escrita, mas também partilhar valores como o compromisso e a responsabilidade consigo e com os outros. Estão, assim, plasmadas no Programa de Inglês para o 3º Ciclo (1997) as finalidades e os objetivos para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, visando o desenvolvimento do aluno nos domínios cognitivo, afetivo, social e moral. Daqui decorre a necessidade de se optar por metodologias centradas no aluno, tornando-o um agente ativo e consciente da sua aprendizagem. Neste sentido, e de acordo com o referido programa, o professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve proporcionar aos alunos as condições e os meios necessários para desenvolver nestes as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem.

Em termos de sucesso académico na disciplina de ING, ao analisar-se os relatórios sobre o mesmo no início e final do 3º CEB, elaborados pela equipa PAR, verificou-se uma

melhoria dos resultados dos alunos, tendo a média final de ciclo na disciplina de ING (ano letivo 2016-2017, correspondente ao 9º ano) sido superior à média obtida no início de ciclo (ano letivo de 2014-2015, correspondente ao 7º ano), o que leva a pensar-se que este projeto se constituiu como uma mais-valia na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no final do 3º CEB.

O produto final resultante do projeto *Storytellers* traduziu-se na compilação de um livro digital, resultante do trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos das quatro turmas do 9º ano de escolaridade, com 21 histórias em Inglês, acompanhadas das respetivas imagens produzidas durante as aulas de EV (Ficheiro 2). Disponibilizou-se uma cópia do livro digital para a BE, a fim de poder ser utilizado por outras turmas do Agrupamento, as quais poderão recontar em Língua Inglesa as histórias produzidas, o que se repercutirá, certamente, na melhoria da expressão oral dos alunos. Este projeto poderá ainda servir de motivação para outros projetos, realizados por turmas de níveis diferentes, numa perspetiva de desenvolvimento e melhoria da expressão oral e escrita, dentro ou fora do contexto de sala de aula, quer como uma atividade curricular, quer como uma atividade extracurricular.

Como referido anteriormente, os alunos concluíram o 7º ano com uma média de 3,2 e o 9º ano com uma média de 3,6, na disciplina de ING; na disciplina de EV, os alunos concluíram o 7º ano de escolaridade com uma média de 3,8 e o 9º ano de escolaridade com uma média de 3,9. Esta evolução a nível das duas disciplinas deveu-se ao trabalho colaborativo empreendido entre os vários agentes educativos, constituindo-se muito provavelmente o projeto de EC colaborativa em LE como um complemento valioso na prática e consolidação de técnicas de escrita, bem como na utilização de recursos digitais. Reitera-se o pensamento de Cró (1991), referindo que desenvolvimento significa chegar a um nível de comportamento superior, relativamente ao que o sujeito se encontrava anteriormente. Também Vygotsky (citado por Moraes, 1992) refere que o desenvolvimento cognitivo se afirma como resultado não só da exposição do sujeito aos vários estímulos, mas também da forma como esses estímulos são mediatizados por agentes significativos.

O livro compilado em formato digital, com 21 histórias ilustradas, correspondentes a 21 grupos de trabalho (Ficheiro 2) reflete a evolução dos alunos ao longo do projeto,

passando por processos de leitura, releitura, escrita e reescrita sistemáticos, corrigindo e refletindo sobre os seus erros, resultando na melhoria da qualidade da expressão escrita, consolidando-se o pensamento dos autores Roque e Canedo (2015), quando defendem que a recorrência à escrita, reescrita, à leitura e releitura permitem ao aluno apropriar-se de mecanismos linguísticos, que lhe estimulam a criatividade e apuram as técnicas de produção textual. Na Ata nº3 (anexo 18 – Pré-Observações), diagnosticaram-se dificuldades nos alunos, referindo-se que estes “revelam grandes dificuldades a nível da leitura, interpretação, apresentando grandes lacunas no domínio do vocabulário básico e estruturas gramaticais elementares”.

Esta preocupação encontra-se plasmada na Ata nº2 (anexo 19 – Pós-Observações), refletindo-se sobre a necessidade de se prosseguir com estratégias de superação de dificuldades, nomeadamente a leitura de textos: “Nas próximas aulas de projeto far-se-á um treino sistemático da leitura de diferentes histórias, acompanhado de questões de interpretação (...) continuando-se com a produção escrita da história em cada grupo. Será posteriormente feita uma ficha de trabalho em grupo”. Também a Ata nº 3 (anexo 19 – Pós-Observações) se refere à importância da leitura sistemática, reforçando-se esta competência de literacia “tendo-se planeado iniciar as aulas de projeto com a leitura da obra (leitura extensiva) *A Destination or a New Beginning?*, obra sugerida pelas orientações programáticas para os alunos de 9º ano de Inglês. Tem-se reservado alguns minutos de leitura inicial, prosseguindo-se com a produção escrita da história”. Também foi referido que “as docentes reconheceram a necessidade de se continuar com os exercícios de leitura da *short-story* proposta para este ano de escolaridade, visto notar-se ainda muitas dificuldades na pronúncia de palavras, havendo muitos alunos que soletram” (Ata nº5 - anexo 19 – Pós-Observações).

Os resultados apontaram para o envolvimento dos alunos no processo de “aprender a aprender” em Língua Estrangeira, utilizando diferentes estratégias de superação das dificuldades, referindo a Ata nº 3 (anexo 19 – Pós-Observações) o seguinte: “Os alunos dos diferentes grupos comunicam frequentemente entre si informação relacionada com o texto a produzir (...) solicitam constantemente a presença das professoras, para esclarecimento de dúvidas relativas ao vocabulário e estruturas gramaticais/utilização de

temos verbais”. A mesma Ata refere ainda que “é também bastante evidente nas quatro turmas a manipulação constante do dicionário e/ou outros recursos materiais (...) recorrendo os alunos frequentemente à estrutura da Língua Materna”.

Na Ata nº5 (anexo 18 – Pré-Observações), perspectiva-se uma melhoria nos resultados das fichas de trabalho e uma maior autonomia dos alunos “os alunos estão numa fase de conclusão do projeto, sendo expectável a quase inexistência da solicitação das professoras e uma maior autonomia, como se tem verificado nas últimas aulas, a nível geral. Relativamente às fichas de trabalho realizadas ao longo do projeto, na Ata anteriormente referida pode ainda ler-se o seguinte: “espera-se uma diminuição da frequência das interações entre o professor-aluno e uma menor recorrência dos alunos à utilização do dicionário e outros recursos, o que refletirá uma maior autonomia e responsabilidade dos mesmos”.

Na Ata nº6 (anexo 18 – Pré-Observações), é expectável a melhoria das competências de escrita e do domínio de recursos digitais, para além da aquisição de regras de convivência social, pois “trata-se da fase final do projeto, pretendendo-se uma observação atenta e direcionada para as dificuldades dos alunos em adequarem diferentes imagens ao texto produzido, de forma a constatar se estes dominam o vocabulário e estruturas gramaticais em Língua Estrangeira e simultaneamente recursos/programas em formato digital, para além do domínio de regras de convivência em grupo”.

A melhoria constatada nas aprendizagens dos alunos nas duas disciplinas foi fortemente condicionada pelas práticas colaborativas das professoras, associadas ao processo de reflexão crítica. Na Ata nº8 (anexo 19 – Pós-Observações), a qual reflete o trabalho final das duas disciplinas, pode ler-se que “as professoras colaboradoras refletiram sobre todas as aulas observadas durante o Projeto *Storytellers*, nas disciplinas de Inglês e Educação Visual (...) tendo os alunos revelado, na sua maioria, muito empenho, organização e esforço em ultrapassarem as suas dificuldades. Verificou-se uma evolução nas duas disciplinas a nível da qualidade dos trabalhos produzidos, fruto do trabalho colaborativo levado a cabo pelas três docentes, alterando as práticas colaborativas de supervisão horizontal entre pares professores/professores e promovendo práticas colaborativas entre alunos/alunos”.

Os resultados revelam que todo o trabalho colaborativo desenvolvido por estes três professores se mostrou fundamental para que o sucesso dos alunos atingisse médias de desempenho e de aprendizagem adequados.

CAPÍTULO V – Considerações finais

5.1 Conclusões do estudo

A opção por uma metodologia mista (MM) confere a este estudo uma finalidade confirmatória, exploratória e transformadora, buscando-se resposta às questões iniciais, no sentido de melhor compreender o fenómeno estudado, sendo a principal razão para a adoção de uma MM o facto de esta proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação (Tashakkori & Teddlie, 2010). Pretendeu-se, assim, explorar dados relativos aos comportamentos com impacto centrados no professor e nos alunos, de forma a confirmar-se o efeito do projeto *Storytellers* na melhoria das dificuldades previamente diagnosticadas nos alunos do 9º ano, a nível da expressão escrita. Enfatizaram-se as práticas colaborativas entre professores-professores, entre professores-alunos e entre alunos-alunos, ancoradas numa abordagem supervisiva da prática pedagógica como prática reflexiva, levando o professor a problematizar e justificar as suas opções, de acordo com o que defende Vieira (2010).

Considerando os resultados obtidos, apresentam-se as conclusões relativamente às três questões definidas para o presente estudo.

Relativamente à **primeira questão, *Podem as práticas colaborativas da equipa docente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos?*** as conclusões apontam para a melhoria nas aprendizagens dos alunos nas duas disciplinas, tendo para isso contribuído as práticas colaborativas das professoras, assentando num processo/ciclo de auto-questionamento, reformulação e reflexão crítica. A análise e discussão das práticas supervisivas permitiu, assim, alterar as práticas colaborativas de supervisão horizontal entre professoras e promover práticas colaborativas entre alunos.

A tomada de decisão de assumir, no início do estudo, as quatro turmas do 9º ano prendeu-se com o facto de a professora colaboradora de ING se encontrar de atestado médico, optando-se pela autossupervisão (concretizada na videogravação das aulas das quatro turmas e na reflexões em diários de bordo) e posterior análise conjunta com as professoras colaboradora de EV de ING. Esta análise levou a uma tomada de consciência das reais dificuldades dos alunos, delineando-se sistematicamente estratégias de superação das dificuldades contextualmente diagnosticadas, corroborando-se assim, o pensamento dos autores Richards e Farrell (2005) quando salientam a importância da

vertente reflexiva na prática docente, referindo-se ao processo de autossupervisão como aquele que permite uma melhor compreensão dos pontos fortes e fragilidades da prática docente, sendo necessária a recolha sistemática de informação sobre atitudes e práticas de ensino, servindo esta como base para a tomada de decisões e possíveis alterações a empreender na prática docente. Desenvolveram-se, no segundo e terceiro períodos, práticas colaborativas de heterossupervisão, procedendo-se à observação focada nas dificuldades dos alunos na disciplina de ING, nas turmas 9C1 e 9C2, e na disciplina de EV, nas turmas 9C1EV, 9C2EV, 9C3EV e 9C4EV, continuado-se com a autossupervisão, levada a cabo através das videograções e redação dos diários de bordo, nas turmas 9I1 e 9I2, estando as reflexões sobre a auto e heterossupervisão plasmadas nas Atas de Pré e Pós-Observações.

As professoras colaboradoras e a professora investigadora, após analisarem e refletirem sobre todas as aulas observadas durante o Projeto *Storytellers*, nas disciplinas de ING e EV definiram estratégias de atuação, tendo-se verificado uma evolução nas duas disciplinas a nível da qualidade dos trabalhos produzidos e dos resultados académicos, ao comparar-se o início com o final de ciclo, nas duas disciplinas. Reitera-se, assim, o pensamento dos autores Richards e Farrell (2005), afirmando que as práticas colaborativas se revestem de particular importância na aprendizagem da LE, beneficiando os alunos e a instituição desta cultura colaborativa. Também Ferreira e Flores (2012), salientam os benefícios de um trabalho conjunto na sala de aula, consistindo no aconselhamento, no planeamento, na observação mútua das práticas de ensino, no diálogo e na partilha de saberes sobre o ensino e a aprendizagem, fruto da experiência acumulada e refletida, convergindo na formação e desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem dos seus alunos. Da ação conjunta entre professores das duas disciplinas (ING e EV), da ação entre professores e alunos e entre os alunos das quatro turmas, resultou um produto final, concretizado na compilação de um livro em formato digital, composto por 21 histórias em Inglês, combinando a produção de textos escritos e imagens digitais, partilhando-se da importância que os autores Sampaio e Coutinho (2012) dão aos conhecimentos tecnológicos para a prática pedagógica, associando o conhecimento

pedagógico e tecnológico, servindo as tecnologias para a construção do saber por parte do aluno e não apenas como um apoio para ensinar.

Relativamente à **segunda questão, *Qual a importância da leitura e da escrita nos alunos, no seu desenvolvimento pessoal e académico?*** concluiu-se, pela análise dos questionários aplicados, que a maioria dos participantes deste estudo reconhece a leitura e a escrita como pontes para um conhecimento mais profundo da realidade, sendo a leitura uma forma de ampliar conhecimentos, numa sociedade marcadamente tecnológica. A maioria gosta de ler, não atribuindo a criação de hábitos de leitura à família, mas destacando fortemente o papel da escola como principal promotora de hábitos de leitura e escrita, ao longo do percurso escolar, o que corrobora a opinião de Silva e Aguiar (2012), referindo-se à escola como primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da crítica, sendo da sua responsabilidade promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor.

O facto de existir ainda uma percentagem considerável de alunos que não gostam de ler (cerca de um terço), poderá explicar-se em parte pela ausência dessa cultura de leitura durante a infância no seio familiar, condicionando a aquisição de competências de literacia que lhes permitam expressar-se oralmente e por escrito de forma satisfatória em Língua materna e estrangeira. Por outro lado, o suporte de leitura e de escrita preferido pela maioria alunos são as redes sociais e só depois os livros, sendo que as mensagens nas redes sociais são o tipo de escrita a que a maioria mais recorre.

Fazendo jus à opinião de Silva e Aguiar (2012) de que a preocupação com o ensino da leitura e da escrita deve ser um compromisso de todas as áreas, os resultados dos questionários revelam que as várias disciplinas do currículo contemplam uma grande diversidade de atividades de leitura e escrita, salientando-se a forte preocupação não só com a interpretação de textos lidos, mas também com a produção escrita dos mesmos.

No que respeita à **terceira questão: *Qual o impacto do projeto de Escrita Criativa Colaborativa Storytellers na melhoria da produção escrita dos alunos?*** constatou-se, pela aplicação cruzada da análise da informação entre diferentes instrumentos aplicados nas turmas do 9º ano, que houve uma maior frequência dos comportamentos com impacto educativo centrados no professor e nos alunos, numa fase inicial do projeto, tendo estes

diminuído ao longo do mesmo. Assim, numa fase inicial, nas disciplinas de EV e ING, foi muito evidente o estímulo à participação dos alunos nos grupos; o fornecimento de instruções; a circulação pelos grupos para ajudar; o fornecimento de feedback às dúvidas, destacando-se a necessidade de recorrer sistematicamente à leitura de diferentes textos e a atividades práticas complementares, como forma de aferir as dificuldades dos alunos e ajudar a ultrapassá-las. Relativamente aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, foi muito evidente, no início, o facto destes comunicarem frequentemente entre si informações sobre a história; solicitarem constantemente a presença da professora; manipularem frequentemente recursos materiais (especialmente o dicionário); recorrerem constantemente à LM e atribuírem recorrentemente entre si diferentes tarefas dentro do grupo, de forma a tentarem entre si dar resposta às dificuldades sentidas, tendo assumido claramente uma atitude de interajuda, corroborando-se o pensamento de Hadgi (2011) o qual defende que é importante para o aluno compreender as suas dificuldades e de forma autónoma arranjar estratégias para as superar. O forte enfoque na avaliação formativa ao longo desta investigação permitiu aos alunos reconhecerem as suas dificuldades e tentarem encontrar estratégias de superação das mesmas. A avaliação formativa constituiu-se, sem dúvida, como um dispositivo promotor da melhoria do sucesso académico dos alunos, ao permitir uma relação contínua dentro do ciclo permanente de aprendizagens, adequando-se aos conhecimentos e competências dos alunos, tendo sido, por isso, um importante instrumento de auto e heterorregulação do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa que liderou este projeto permitiu às docentes um replaneamento das suas atuações, a partir do feedback pedagógico obtido no decorrer da prática letiva.

Pode assegurar-se, então, que uma grande parte dos alunos melhorou a sua expressão escrita, facto esse que se refletiu não só na melhoria das produções escritas apresentadas no âmbito do projeto como fora deste, nomeadamente a nível de variedade de vocabulário utilizado e construção de estruturas frásicas mais complexas (recorrendo a uma maior diversidade de categorias morfológicas). Este investimento na produção escrita refletiu-se também na melhoria dos resultados académicos no final do 3º CEB nas duas disciplinas, na produção de um produto de qualidade para os alunos (Projeto *Storytellers*).

5.2 Limitações do estudo

A realização desta investigação sofreu alguns constrangimentos no início da mesma, os quais se prenderam com o facto de a professora colaboradora de ING ter estado de atestado médico durante algum tempo, levando a práticas de autossupervisão no início do estudo, o que não estava previsto. Tal facto levou a professora investigadora a lecionar nas quatro turmas de 9º ano, tendo optado pela videogravação de aulas em todas as turmas, até ao regresso da referida docente.

Outro constrangimento prendeu-se com a incompatibilidade dos horários das professoras colaboradoras e da professora investigadora, tendo as aulas das professoras colaboradoras sido apenas observadas pela professora investigadora, tendo sido sempre feita a videogravação de aulas nas turmas da professora investigadora (9I1 e 9I2).

Outra limitação do estudo prendeu-se com o facto de as observações nas aulas da professora colaboradora de EV, em virtude do seu envolvimento noutros projetos, terem sido apenas iniciadas em finais de abril (terceiro período) e não durante o segundo período, aquando as observações realizadas nas aulas de ING.

Estes constrangimentos foram, contudo, facilmente ultrapassados e não interferiram de forma significativa com o decorrer da investigação.

5.3 Recomendações para futuros estudos

Este estudo sobre EC colaborativa constituiu-se como uma estratégia inovadora de encarar a escrita criativa, a qual se tem normalmente constituído como um percurso solitário e, por isso, isolado do contacto com outros pensamentos e fontes criativas. Este projeto potenciou a autonomia dos alunos, os quais foram ultrapassando as suas dificuldades até à produção final da história e da sua ilustração.

A componente da avaliação formativa, muito presente neste tipo de abordagem à produção escrita, possibilitou aos alunos e professoras uma reflexão conjunta sobre o processo de ensino e aprendizagem, tendo enriquecido pessoalmente e profissionalmente todos os envolvidos.

Seria desejável envolver futuramente, num projeto desta natureza, um maior número de disciplinas, professores e alunos, de forma a que a ação conjunta dos vários agentes educativos possa ajudar os alunos a melhorarem as suas competências de literacia (transversais às várias disciplinas), através da adoção de um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas partilhadas por professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A., & Adler, P. (2000). Observational techniques. Em N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 377- 392). California: Sage.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e lideranças* (pp. 22-35). Porto: Coleção e-book. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvimento%20individual....pdf>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alencar, E. (s.d.). O contexto educacional e a sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8, pp. 165-178. Obtido de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6477/5235>
- Allen, L., Snow, E., Crossley, S., Jackson, G., & McNamara, D. (2014). Reading comprehension components and their relation to writing. *L'année Psychologique/ Topics in Cognitive Psychology*, 114, pp. 663-669. Obtido de <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-4-page-663.htm>
- Andrade, A., & Pinho, A. (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.
- Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. Em A. J. al., *Research methods & methodologies in education* (pp. 165-169). Thousand Oaks, CA: Sage.
- APPI. (s.d.). *Resultados do preliminary english test realizado entre 13/04 e 22/05/2015. Comentário da direção da APPI*. Obtido de <http://www.appi.pt/activeapp/wp-content/uploads/2015/08/Resultados-do-PET-2015-Coment%C3%A1rio-APPI.pdf>
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Rede de Bibliotecas Escolares. Obtido de <http://rbe.mec.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Belloto, S. (2005). *Como escrever um livro...e conseguir que um editor o publique*. Lisboa: Texto.
- Birch, C. (2002). *Awaken the writer within: Release your creativity and find your true writer's voice*. Oxford: How to books.
- Biria, R., & Jafari, S. (2013). The Impact of collaborative writing on the writing fluency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4, pp. 164-165. Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Reza_Biria/publication/259848856_The_Impact_of_Collaborative_Writing_on_the_Writing_Fluency_of_Iranian_EFL_Learners/links/5794be9d08aec89db7a21f70/The-Impact-of-Collaborative-Writing-on-the-Writing-Fluency-of-Iranian-E
- Bizarro, R., & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice. Writing & professional development*. Newbury Park, California: Sage.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S., & Zukas, M. (2010). *Beyond reflective practice. New approaches to professional lifelong learning*. Routledge.
- Brande, D. (1986). *Becoming a writer*. London: Macmillan.
- Carneiro, A. (2014). Observação de aulas em parceria - Reflexão retrospectiva. Em J. (. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 48-53). Porto: Coleções e-book. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvimento%20individual....pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Commission, E. (2012). *First european survey on language competences (PDF)*. Obtido de <http://www.surveylang.org/>.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cox, A. (2005). *Writing short-stories*. London: Routledge.
- Cró, M. (1992). Educação pré-escolar e activação do desenvolvimento - Desenvolvimento curricular e projecto de formação. *Cadernos Cidine*, 2, pp. 14-40.
- De Ketele, J. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. Em M. Alves, & E. [. Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Dionísio, M., Viseu, F., & Melo, M. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: Um estudo em escolas portuguesas. *Aprender ao longo da vida : Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*, 2, pp. 1140-1158. Braga. Obtido de

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12766/1/Dioni%CC%81sio%2c%20Viseu%20%26%20Melo%2c%202011.pdf>
- Europa, C. d. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/>.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas*. Stº Tirso: De Facto editores.
- Forte, A., & Flores, M. (2013). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42, pp. 900-919. Obtido de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/14/34>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garcia, M., Rabelo, D., Silva, D., & Amaral, S. (2011). Novas competências docentes face às tecnologias digitais interativas. *Teoria e Prática da Educação*, 14, pp. 79-87. Obtido de https://scholar.google.pt/scholar?q=Garcia,+Novas+competências+docentes+face+às+tecnologias+digitais+interativas&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwitrk7fI97HaAhWHbRQKHUwOAbUQgQMIJDAA
- Gaspar, M., Seabra, F., & Nunes, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 29-57. Obtido de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1202_A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf
- Gee, P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *Tesol Quarterly*, 20, pp. 609-842. Obtido de http://tesol.aau.am/tq_digital/TQ_DIGIT/Vol_20_4.pdf#page=112
- Gettinger, M. (2009). Effective teaching and effective schools. Em C. Reynolds, T. Gutkin, & (Ed.), *The handbook of school psychology* (pp. 769-790). Obtido de <https://books.google.pt/books?id=7LSxRvDF-RgC&pg=PA672&lpg=PA672&dq=Gettinger+2009+Effective+teaching+and+effective+schools&source=bl&ots=3MdmRuZZHp&sig=u5o2B6IK6pGcHDsAaYTKs-BGCKk&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjw1sXY-7HaAhUKuxQKHeAJBNIQ6AEIJAA#v=onepage&q=Ge>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito - Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Glickman, C., Gordon, S., & Gordon, J. (1998). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2011). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Heble, A., & Mehta, S. (2013). Collaborative student writing in the literature classroom. *Arab World English Journal*, 4, pp. 173-184. Obtido de

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31893554/awej_article.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523446693&Signature=qmKl1J7kE8beSaUsngrW%2FtPrwAs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCollaborative_Student_Writing_i

- Hills, R. (2000). *Writing in general and the short-story in particular: An informal textbook*. Boston: Mariner.
- IAVE. (2014). *Teste key for schools - Resultados 2014*. Obtido de <http://www.iave.pt/>.
- IAVE. (2015). *Preliminary english test - Resultados 2015*. Obtido de <http://www.iave.pt/>.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students In learning activities: It Is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 588-600. Obtido de http://www.johnmarshallreeve.org/uploads/2/7/4/4/27446011/jang_reeve_deci2010.4731312.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15, pp. 132-141. Obtido de http://www.cienciasecognicao.com.br/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf
- Mancelos, J. (2009). *Introdução à escrita criativa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mancelos, J. (2010). O ensino da escrita criativa em portugal: Preconceitos, verdades e desafios. *Excedra: Revista Científica*, 9, pp. 155-160. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf>
- Maroco, J. (2014). *Estatística: Com o SPSS statistics - Statistical package for the social sciences*. Lisboa: Report Number.
- Mattos, A. (2011). Novos letramentos, ensino de línguas estrangeiras e o papel da escola pública no séc XXI. *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*, 1, pp. 33-47. Obtido de https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Novos+letramentos%2C+ensino+de+l%C3%ADnguas+estrangeiras+e+o+papel+da+escola+p%C3%ABblica+no+s%C3%A9c+XXI&btnG=
- MEC. (1997). *Programa de Inglês- Ensino básico 3º ciclo (PDF)*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/>.
- MEC. (2013). *Metas curriculares de inglês -Ensino básico: 2.º e 3.º ciclos (PDF)*. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/>.
- MEC. (2017). *Ler + plano nacional de leitura - Livros recomendados. Língua inglesa. Leitura orientada/autónoma (PDF)*. Obtido de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>.
- Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass publishers.

- Michelon, D. (2012). A motivação na aprendizagem da língua inglesa. *Revista Língua & Literatura*, 5, pp. 1-15. Obtido de https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=A+motiva%C3%A7%C3%A3o+na+aprendizagem+da+l%C3%A7%C3%A3o+inglesa&btnG=
- Millan, J., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Person.
- Morais, F. (2011). Criatividade: Desafios ao conceito., (pp. 1-15). Braga. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15332/1/congresso%20inova%C3%A7%C3%A3o2011.pdf>
- Morais, L. (1992). Inteligência e desempenho cognitivo: Interdependência e estratégias de promoção - Dimensões do desenvolvimento humano. *Cadernos Cidine*, pp. 23-34.
- Morduchowicz, R. (2010). *La generacion multimedia: Las lecturas de los jóvenes - Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Moreira, M. (2004). Formar formadores pela investigação-ação: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. 663-674. Braga. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>
- Moreira, M. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês. Processos de (co) construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Centro de Formação em Educação. Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação Docente*, 5, pp. 11-29. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23576/1/Quebrando%20os%20sil%C3%A7%C3%A3os%20das%20hist%C3%B3rias%20%C3%BAncas-%20As%20narrativas%20profissionais%20como%20contranarrativas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20supe>
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica da Educação*, 9, pp. 48-63. Obtido de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1380/435>
- Morley, D. (2007). *The cambridge introduction to creative writing*. Cambridge: Cambridge UP.
- Nascimento, A., & Amorim, S. (2016). Aspectos educacionais relacionados à leitura: Da teoria à prática. *Nuances: Estudos sobre educação, presidente prudente-SP*, 27, pp. 315-328. Obtido de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3657/3308>
- Newman, J. (2004). *Short-story writing*. London: Arnold.
- Oliveira, L., Melo, M., & Moreira, M. (2005). Observação interpares: Análise de uma prática colaborativa. Obtido de

- https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/4356248/347.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1519606200&Signature=1W4UxRkRWix5zIbElWKusPpaJtk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DObservacao_inter pares_analise_de_uma_pra.pdf
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: Atividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP*, 2, pp. 2-69.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: University Press.
- Roldão, M. (2014). Para que serve a supervisão? Em J. (. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvime nto%20individual....pdf>
- Roque, C., & Canedo, M. (2015). A Importância do incentivo à leitura nos primeiros anos de vida. 1-13. Rio de Janeiro. Obtido de https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/seminario_pibid_sudeste_201510_cassia_roque.pdf
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. Infância e educação: Investigação e práticas. *GEDEI*, 4, pp. 69-79.
- Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *American Educational Research Journal*, 20, pp. 10-18. Obtido de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X020006010>
- Sampaio, P., & Coutinho, C. (2012). Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: Um contributo para o estado da arte. *Revista EducaOnline*, 6, pp. 39-55. Obtido de https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Avalia%C3%A7%C3%A3o+do+TPACK+nas+atividades+de+ensino+e+aprendizagem%3A+um+contributo+para+o+estado+da+arte&btnG=
- Santos, M. .. (2014). *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Alcochete: Alfarroba.
- Schön, D. (2008). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Copyrighted Material.
- Shön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York: Currency Doubleday.
- Silva, E., & Aguiar, M. (15-21 de janeiro de 2012). Leitura: Principal meio de informação do homem. *Encontro regional de estudantes de biblioteconomia, documentação, ciência e gestão de informação - EREBD N/NE*, 3, pp. 1-7. Brasil. Obtido de <http://www.brapci.inf.br/v/a/21251>

- Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. Em M. Alves, & E. (J. Machado, *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Singleton, J. (2000). *The creative writing handbook: Techniques for new writers*. New York: Palgrave.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. . Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer.
- Tomé, M., & Bastos, G. (2013). Leitura(s) na adolescência e a formação do leitor literário: Missão (quase) impossível? . *Encontro nacional de Investigação em leitura, literatura Infantil e ilustração, 9*, pp. 102-116. Braga. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3066/1/confBRAGA-LI.pdf>
- Trigo, L. (2014). Entre o estudante, o aprender e o estudar no século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias. Em J. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança. Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 68-84). Porto: Coleção e-book. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17198/1/%C3%81rea%20de%20desenvolvimento%20individual....pdf>
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia - Cadernos 1. *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, (pp. 1-4). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. Em F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. (J. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1, pp. 7-62.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes Ed.
- Watts, N. (2000). *Como escrever um romance e conseguir publicá-lo*. Estoril: edições Atena.
- Widodo, H. (2013). Implementing collaborative process based writing. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4, pp. 198-206. Obtido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30523463/Implementing_Collaborative_Process_Based_Writing.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523488124&Signature=2fHiGZ92JtapUVk211W4SGBinCQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename
- Yin, R. (2009). *Case study research, design and methods*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for p-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11, pp. 301-326. Obtido de <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790300200211>
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29, pp. 535-554. Obtido de <http://www.redalyc.org/pdf/873/87314210012.pdf>
- Zepeda, S. (2017). *Instructional supervision. Applying tools and concepts [PDF]*. New York and London Routledge. Obtido de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=mDklDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=instructional+supervision+strategies&ots=0q9LZvDiXI&sig=klI1u9wV9KHqglS6dy6rNkyyC40&redir_esc=y#v=onepage&q=instructional%20supervision%20strategies&f=false

ANEXOS

ANEXO 1 | PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO



Consentimento Informado para a dissertação

Exmo. Sr. Diretor

Do Agrupamento [REDACTED]

Eu, Isabel de Campos Fernandes Teixeira, professora nesta Escola e aluna do Mestrado em Supervisão Pedagógica, organizado e ministrado pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, encontro-me atualmente a iniciar um estudo de investigação cujo tema é "A Escrita Criativa Colaborativa" e tem como principal objetivo constatar o impacto do projeto "Storytellers" na melhoria da produção escrita dos alunos do 9º ano.

Assim, venho por este meio, solicitar a Vª Exª autorização para o referido estudo.

Sendo um estudo com características essencialmente qualitativas, pretendo proceder à análise de alguns documentos internos, levar a cabo um questionário aos alunos e proceder à gravação em vídeo de algumas aulas.

Mais informo que a identidade dos envolvidos bem como da Escola permanecerá sob anonimato, cumprindo os princípios éticos da investigação.

Agradeço a atenção dispensada.

Sem outro assunto de momento,

Respeitosos cumprimentos,

Pede deferimento

[REDACTED] 19 de setembro de 2016

A Docente

Isabel de Campos Fernandes Teixeira

O Diretor

[REDACTED]

Storytellers 2016-2017



How to write a story?

It requires imagination, creativity and hability... before anything else, you need a story idea. Choose your idea and shape it with these six rules:

***Theme** (tema)

***Plot** (enredo)

***Story structure** (estrutura da estória)

***Characters** (personagens)

***Setting** (localização espacial/temporal)

***Style and tone** (estilo e tom)

+ Theme-----It can be something that can help in our lives or simply a message.

+Plot-----To keep the reader interested you need a plot, conflict or struggle that the main character has to overcome. This conflict reaches its climax at the end of the story.

+Story structure-----Jump into the action and let the reader know who the hero/heroine is. You'll need to decide whether to tell the story in "first person" or "third person".

+Characters----- First person is telling the story as if it were happening to you using the pronoun "I". Third person is telling the story as if it's all about other people, using the pronouns "he", "she", "it".

+Setting-----decide whether you'll tell the story in the present or past tense. Past tense is writing the story as if it already happened; present tense is writing the story as it is happening now. Decide on a setting, a place and time that are interesting.

+Style and tone ----it is the language you use. Put dialogue in direct quotes like "Come help". You don't need complicated words to write well. Simple words and sentences are easier to understand.

Now that you have some background of what your story needs, it's time to start writing.....

PUNCTUATION TIPS

Apostrophe	<p>An apostrophe is used :</p> <ul style="list-style-type: none"> *as a substitute for a missing letter or letters in a word (cannot = can't), *to show the possessive case *in the plural of letters, some numbers and abbreviations. <p>Note: groups of years no longer require an apostrophe (for example, the 1950s or the 90s).</p>	<p>I can't see the cat's tail.</p> <p>Jane's room</p> <p>Dot your i's and cross your t's.</p> <p>100's of years.</p>
-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Colon :	<p>A colon is used:</p> <ul style="list-style-type: none"> * before a list or quote. *to separate hours and minutes. * to separate elements of a mathematical ratio. 	<p>There are many punctuation marks: period, comma, colon, and others.</p> <p>The time is 2:15.</p> <p>The ratio of girls to boys is 3:2.</p>
----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comma ,	<p>A comma is used:</p> <ul style="list-style-type: none"> * to separate phrases or items in a list. *to indicate nonessential information 	<p>She bought milk, eggs, and bread.</p> <p>John Brown, the journalist, died yesterday</p>
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Dash —	A dash is used to separate parts of a sentence.	You may think she is a liar _ but she isn't.
---------------	-------------------------------------------------	----------------------------------------------

Ellipsis ...	An ellipsis (three dots) indicates that part of the text has been intentionally been left out.	0, 2, 4, ..., 100
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------

Exclamation point !	An exclamation point is used to show excitement or emphasis.	It is cold!
----------------------------	--------------------------------------------------------------	-------------

Hyphen -	<p>A hyphen is used:</p> <ul style="list-style-type: none"> *between parts of a compound word or name. * to split a word by syllables to fit on a line of text. 	The sixteen-year-old girl is a full-time student.
-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Parentheses ()	Parentheses are curved lines used to separate explanations or qualifying statements within a sentence	This sentence (like others on this page) contains a mistake.
------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

Period/full stop .	A period is used to note the end of a declarative sentence.	I see the house.
---------------------------	-------------------------------------------------------------	------------------

Question mark ?	A question mark is used at the end of a question.	When are we going?
------------------------	---------------------------------------------------	--------------------

Quotation mark	"	Quotation marks are used at the beginning and end of a phrase to show that it is being written exactly as it was originally said or written.	<p>She said, "Let's eat."</p> <p>His latest story is titled "The Storm".</p>
-----------------------	---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

Semicolon ;	<p>A semicolon is used:</p> <ul style="list-style-type: none"> *to separate two independent clauses in a compound sentence. * to separate items in a series (where commas are already in use). 	<p>Class was canceled today; Mr. Smith was home sick.</p> <p>Relatives included my older brother, Bob; my cousin, Art; and my great-aunt, Mattie.</p>
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



How to write a good story?

A narrative describes an event that happened in the past.

We use the Simple Past, the Past Continuous and sometimes the Past Perfect to describe what happened.

★ **Past Simple** - to describe something that happened in the past (to describe completed actions);

★ **Past Continuous** - The past continuous is good for setting the scene (to describe background information) or to describe an action without a definite end.

★ **Past Perfect** - to describe something that happened before another thing in the past, an action that occurred before another one.

TIME EXPRESSIONS:

Yesterday;
last winter/month/year;
a month/week/year later;
the next morning;
that afternoon;
on the following day/week/month/year...;
on the previous day/week/month/year...



Project Work: «Storytellers»

A successful narrative should have:

An opening paragraph- It sets the scene establishing the situation: it gives details of time, place, people and atmosphere;

Paragraph 2- It develops the story, describing specific and completed actions;

Final paragraph or conclusion- It tells how the story ended with the final consequences.

INTRODUCTION



- . It should describe the event and establish the situation;
- . Remember to think of the five Ws and H -**who, what, where, when, why and how.**



BODY- paragraphs

- . It develops the story;
- . Use connectors to join your ideas;

- . Pay special attention to verb tenses.



CONCLUSION

You should tell how the story ended and the consequences that the story had:

- . What you learned, how you felt, etc.;
- . Remember that your writing must always have a clear conclusion.



TO EXPRESS PERSONAL OPINION:

I think / don't think that...
I Think it is probable that...
I believe that...
I agree / don't agree that...
My own view of this is that...
Speaking personally...
It seems to me that... -
I feel strongly that...
In my opinion...
In my view...
From my point of view...
For me...
It seems to me that...

TYPES OF CONNECTORS:

-Contrast : But; although/though; in spite of/despite; however; nevertheless; by contrast; on one hand...on the other hand...; on the contrary; instead of...

-Addition: Furthermore / moreover _/ in addition to; as well as; apart from this/that; also; besides...

-Sequence/Time: first of all/first /firstly; second / secondly; later; after that; afterwards; then; next; finally / in the end; once; meanwhile; subsequently; eventually; whenever; as soon as; before; until / til; since; for; all of a sudden / suddenly...

-Purpose: so that / in order that; in order to / so as to...

- Result – as a result (of)/consequently; therefore; for this/that reason; so; that is why; because of this/that; taking this into account; thus...

-Cause – because of/on account of; due to; as a result of; thanks to, for the simple reason that...

(D.B1)

9C2- 14 de novembro de 2016 (15.30H/17h)

Iniciou-se a aula com a distribuição dos dicionários feita por um aluno. Notou-se alguma agitação inicial. Questionei inicialmente os alunos se tinham dúvidas decorrentes do trabalho que estavam a desenvolver, tendo estes respondido negativamente.

Notei alguma falta de à vontade face à câmara de filmar, por parte de um número significativo de alunos, escondendo-se atrás dos livros e cadernos!

Relativamente à criação de um cenário para a história, recordei aos alunos que deveriam utilizar os tempos verbais estudados, nomeadamente o simple past e past continuous, dando exemplos.

Contrariamente às outras turmas, e, talvez, por se tratar de uma turma com um bom nível de Inglês, a maior parte dos grupos já tinham a história bastante desenvolvida, deduzindo-se que estiveram a trabalhar fora da sala de aula.. Para além deste aspeto, os alunos solicitaram a minha ajuda utilizando a expressão “Teacher, how do you say..... “. São alunos muito empenhados e participativos em aulas normais, o que se verificou igualmente aquando a elaboração dos trabalhos de grupo.

Observou-se claramente a liderança de alguns elementos no interior do grupo, os quais orientaram e distribuíram as tarefas dentro do grupo.

Chamei à atenção para as dificuldades que poderiam advir da tradução dos textos de Inglês para Português, aconselhando os alunos a escreverem diretamente em Inglês. Chamei à atenção da turma e de um grupo em particular para a diferença entre “have” e “has”, que é um erro comum e inadmissível neste ano de escolaridade. Outro grupo solicitou a minha ajuda para os esclarecer sobre a grafia da palavra “organise” ou “organize”, tendo-lhes indicado a diferenças entre o *British* e *American English*.

Senti um clima de trabalho e empenho dos alunos, de forma geral, estando muito próximos do trabalho pretendido.

(D.B1.1)

9I2 – 14 de novembro de 2016 (8.30h/9.15h)

Nesta primeira aula e após contacto anterior com diversos tipos de narrativas, os alunos começaram a estruturar a sua história, utilizando o material de apoio fornecido. Foi notável a agitação e nervosismo de alguns alunos, face à câmara de filmar.

Os grupos evidenciaram, nesta aula, dificuldades na escolha do enredo, notando-se a movimentação dos elementos do grupo, na procura de informações junto aos colegas de outros grupos, tendo sido necessário chamar à atenção para alguns comportamentos desajustados. Circulei pelos grupos constantemente, disponibilizando-me para ajudar.

Os alunos demoraram algum tempo a decidir o tipo de narrativa e de narrador, solicitando frequentemente a minha ajuda.

Não se verificou a preponderância de alguns alunos relativamente a outros, no que respeita à condução das tarefas propostas dentro dos grupos.

Nesta aula, notou-se a escassa utilização do dicionário, não tendo emergido ainda dúvidas sobre a construção frásica e pontuação de textos, isto provavelmente porque a construção das frases foi feita ainda em Português, perspetivando-se um aumento das dificuldades nas próximas aulas...

(D.B2)

912 - 17 de novembro de 2016 (13.45h/14.30h)

Os alunos prosseguiram com a discussão do enredo da história, continuando a notar-se alguma agitação dos grupos. Foi clarificada a atividade a desenvolver, no âmbito da produção escrita.

Os alunos solicitaram pontualmente a ajuda da professora, apesar de me ter disponibilizado para os ajudar. Estes trocaram impressões entre si e, pontualmente, com elementos de outros grupos. (o que poderá evidenciar que os alunos não tinham ainda uma ideia muito precisa sobre o tipo de história a construir). Observou-se que alguns alunos iniciaram a sua escrita em Português e a opinião dos grupos divergiu acerca da localização espaço-temporal da história.

Notou-se já mais à vontade com as filmagens, revelando os alunos maior comprometimento e focalização no trabalho a desenvolver.

Alguns alunos colocaram dúvidas sobre vocabulário apropriado, solicitando a ajuda da professora, tendo-se dado feedback exemplificado às dúvidas expostas.

Observou-se também a utilização mais frequente do dicionário, não evidenciando dificuldades na construção frásica, apesar de se verificarem frases com construção incorreta. Houve alunos preocupados com a pontuação das frases, interagindo com a professora, de forma a esclarecerem as suas dúvidas.

Nesta aula, senti necessidade de estabelecer interação com os alunos, pelas dificuldades que fui observando, tendo explicado a utilização do diálogo (que em Inglês se faz sem a recorrência ao travessão), tendo dito aos alunos para acompanharem a explicação dada, observando as fotocópias de apoio. Foram também dadas informações sobre a utilização de conectores, expressões de tempo e sobre a aplicação de tempos verbais estudados. Nota-se que houve alunos que prestaram pouca atenção à explicação, mantendo-se distraídos. Outros, porém, mostraram-se empenhados, retirando apontamentos e escrevendo-os nas fotocópias de apoio.

Observou-se ainda que sobressaíram um ou dois elementos mais dinâmicos e empenhados de cada grupo, apoiando-se os restantes elementos nestes.

(D.B3)

911 – 18 de novembro (14.30h/15.15h)

Nesta primeira aula, circulei pelos grupos para verificar se o trabalho desta turma se encontrava estruturado e se os alunos estavam com dificuldades. Após interrogar a turma sobre eventuais dificuldades na utilização dos diferentes tempos verbais, os alunos não apresentaram dúvidas.

Esclareci os alunos sobre o trabalho a desenvolver e pedi a colaboração de todos os elementos.

Observou-se o empenho e concentração de alguns elementos dos grupos, com frequentes interações entre eles, para troca de impressões, notando-se, por vezes, alguma inibição face à presença da câmara de filmar.

Foi perceptível a liderança que alguns elementos exerceram face aos restantes. Assim, após a distribuição dos dicionários pelos grupos, verificou-se que um ou dois elementos de cada grupo utilizaram o dicionário e se empenharam na tradução dos vocábulos, enquanto os restantes observavam ou conversavam.

Explicitiei e exemplifiquei as regras de pontuação para a utilização do diálogo (discurso direto), o que causou alguma admiração, da parte de alguns alunos. Posteriormente, os grupos discutiram entre si, observando-se grande frequências de interações verbais entre os alunos de cada grupo. As discussões surgiram em função do facto de haver grupos mais adiantados na construção da história, o que gerou preocupação dos restantes.

No decorrer da aula, um elemento de um grupo interagiu com a professora, fazendo um comentário desajustado ao contexto, tendo-o interrogado sobre a pertinência da intervenção. O aluno acabou por dar continuidade ao trabalho do grupo.

Na fase final da aula, houve um grupo que voltou a perguntar se os travessões eram utilizados para construir diálogos, o que evidenciou falta de atenção do grupo relativamente à explicação dada inicialmente pela professora.

(D.B4)

9I1 - 25 de novembro de 2016 (14.30h/15.15h)

Iniciei a aula chamando à atenção dos alunos da turma sobre a utilização correta de sinais de pontuação: vírgula, ponto de exclamação, etc., distribuindo uma fotocópia de apoio com as regras de pontuação. Alertei para a necessidade de todos os materiais de apoio deverem estar colados no caderno diário, para facilitar a sua consulta. Alguns alunos começaram de imediato a colar e recortar os materiais e a organizar o caderno na aula, quando o deveriam fazer em casa ou num momento posterior à aula.

Alertei os alunos para a necessidade de cumprimento dos prazos estabelecidos para a entrega de parte da história (última semana do final do primeiro período).

Como os alunos utilizaram algumas vezes a expressão “Professora! Tenho dúvidas!”, incitei-os a utilizarem a expressão em Inglês “Teacher, I have doubts. Come here, please!”, o que acabou, muitas vezes, por não se verificar, continuando os alunos a solicitar a minha presença recorrendo à Língua materna.

Esta aula foi mais de natureza explicativa e notei que os alunos estavam agitados e desconcentrados, tendo-se desenvolvido pouco trabalho.

(D.B4.1)

9C1 – 25 de novembro (13.45h/14.30h)

Notou-se algum barulho inicial geral, até à chegada dos dicionários para começarem a trabalhar. Iniciei a aula com a explicitação de regras de pontuação. Durante a minha intervenção oral, ouviu-se barulho com as mesas e cadeiras, o que espelhou o comportamento agitado da turma em aulas normais, com a agravante de se tratar de trabalhos de grupo.

Foram distribuídos os diferentes materiais de apoio para consulta dos grupos. Verifiquei que os alunos encarregues de trazerem os dicionários não trouxeram os dicionários pedidos, tendo

recorrido novamente à biblioteca, o que propiciou nova agitação da turma, gerando-se desentendimento sobre os alunos que deveriam, desta vez, ir à biblioteca.

Um grupo solicitou a minha presença para o esclarecimento do vocábulo “ainda”, não sabendo como se escrevia na frase em causa (“steal” ou “still”), tendo explicado a utilização da categoria morfológica na frase e a diferença entre o verbo e o advérbio, dando exemplos.

Contrariamente ao que se verificou com outras turmas, com um comportamento satisfatório, esta turma, pelas suas características comportamentais, levou-me a falar em voz alta para todos os alunos, aquando a explicitação da informação, tendo-se esta aula convertido numa aula praticamente teórica/ explicativa. Foi também uma forma de me assegurar que a partir desta aula os alunos estavam orientados para prosseguir com as tarefas propostas.

Revelaram-se ainda alunos pouco autónomos e com participação desordenada, tendo sido necessário orientá-los constantemente sobre a organização dos materiais e a necessidade de se entreajudarem nos grupos.

Verifiquei que o trabalho de alguns grupos estava ainda pouco estruturado, havendo falta de consenso sobre o tema da história.

Num momento posterior, os alunos começaram a interagir com a professora, tendo havido um grupo (onde há alunos com dificuldades), que me chamou para perguntar se viagem se dizia “voyage”. Após ter explicado a possibilidade da utilização de diferentes vocábulos para o mesmo significado, os alunos entenderam que a utilização de outros vocábulos “trip”, “journey”, implicava o conhecimento de diferentes contextos, tendo o grupo utilizado o vocábulo inicial no contexto pretendido.

Curiosamente, os alunos desta turma não me pareceram preocupados com o facto de a aula ser videogravada, exibindo comportamentos muito idênticos aos que vêm sendo habituais. Paradoxalmente, um número reduzido de alunos que habitualmente está distraído e pouco empenhado, em contexto de aula normal, evidenciou nesta aula comportamentos corretos, mostrando-se empenhados e colaborativos, motivando o grupo a participar.

(D.B5)

9C2 - 30 de novembro de 2016 (11.55h/12.40h)

Iniciei a aula com a distribuição das fotocópias relativas às regras de pontuação, questionando os alunos se têm colocado os materiais de apoio colados ou agrafados ao caderno diário, para consulta nas aulas. Passei, posteriormente, à explicitação de regras de pontuação, nomeadamente a

ausência do uso do travessão, no caso do discurso direto e da presença de *quotation marks*. Para além disto, expliquei o uso de outros sinais de pontuação, dando exemplos.

Verifiquei que os alunos acompanharam atentamente a leitura da fotocópia dada, tendo retomado o seu trabalho posteriormente.

Como houve alunos que não estiveram presentes na aula anterior, pedi que preenchessem o questionário online sobre hábitos de leitura e escrita, o que fizeram com relativa facilidade.

Houve um grupo que se salientou, pela frequência com que solicitou a minha ajuda, estando concentrado aqui um número de alunos com um aproveitamento muito satisfatório nesta disciplina. Foi também este grupo o que apresentou a história já bastante desenvolvida, integrando uma estrutura gramatical correta e utilizando vocabulário variado.

De forma geral, os alunos desenvolveram o trabalho com tranquilidade, revelando muito empenho e organização, perspetivando-se um desenvolvimento normal do trabalho proposto.

(D.B6)

9C1 - 2 de dezembro de 2016 (13.45h/14.30h)

A sala hoje estava com uma disposição diferente da habitual, notando-se mais motivação dos alunos para trabalharem (talvez pela proximidade das mesas).

Iniciei a aula com um esclarecimento sobre a escrita de datas e a utilização da preposição “on”, como referência à data.

Notei hoje mais consenso relativamente à estrutura da história, observando-se, contudo, algumas conversas paralelas e desinteresse de alguns alunos. Circulei, como habitualmente, de grupo em grupo, como forma de controlar a dispersão dos alunos e os manter mais focados no trabalho.

Fui agradavelmente surpreendida por dois alunos do Ensino Especial, os quais têm habitualmente muitas dificuldades de aprendizagem, tendo estes solicitado a minha ajuda na construção do enredo da história. Um destes alunos manuseou o dicionário de forma rápida e acertada, encontrando a palavra pretendida; o outro colocou-me dúvidas sobre uma expressão que pretendia colocar na frase, revelando interesse e motivação para ultrapassar as dificuldades sentidas.

Em conclusão, esta aula foi ainda bastante controlada por mim, tendo surgido dificuldades colmatadas com a minha ajuda e dos materiais disponíveis, não se sentindo ainda um verdadeiro clima de trabalho em que os alunos evidenciassem autonomia.

(D.B7)

9C1 -16 de janeiro de 2017 (15.30-1615h)

Iniciou-se a aula com a correção das fichas de trabalho da aula anterior, esclarecendo-se dúvidas sobre a sinalética a utilizar na correção dos erros gramaticais e estruturais, bem como de pontuação. Iniciaram-se, então, os trabalhos de grupo...

Um aluno do grupo 6 (9D.P) chamou a professora para lhe perguntar: “Ó Sôra, o dicionário não devia ser de Inglês- Português?”, tendo-lhe explicado que se tratava de um exercício de escrita, tendo por base a Língua Portuguesa, a tradução para Inglês se faz com um dicionário de Português-Inglês.

No grupo, o aluno 9T.B questionou-me sobre a correção da ficha de trabalho, relativamente à parte do texto produzido. Expliquei-lhe por que foram sublinhadas a vermelho algumas frases e pedi ao grupo para passar o texto reformulado a limpo.

No grupo 4, o aluno 9Z.P solicitou a minha presença, pois teve dúvidas sobre o tempo verbal *Simple Past*. Fiz uma revisão rápida sobre a utilização desse tempo verbal, exemplificando a utilização do referido tempo, num determinado contexto, de modo a esclarecer o aluno.

Todos os grupos utilizam o dicionário, verificando-se, contudo, que o seu manuseamento se fez, quase exclusivamente, pelos mesmos alunos, não havendo, por isso, rotatividade de tarefas.

O grupo 3 perguntou-me como se dizia “moço” em Inglês, perguntando se a palavra “boy” servia, tendo-lhes respondido afirmativamente.

Circulei constantemente pelos grupos e quando me aproximei do grupo 4 chamei à atenção geral da turma, pois o referido grupo escreveu “The James”. Recordei-lhes que os nomes próprios nunca levam artigo! Disse aos alunos que deveriam consultar a gramática para esclarecerem estas dúvidas básicas! Este mesmo grupo perguntou como se escrevia o passado de *think*, tendo-os remetido para a consulta da lista de verbos, que se encontrava no final do livro do aluno.

O grupo 3 discutiu afincadamente as correções feitas na parte da história apresentada, não entendendo algumas correções feitas. Chamaram-me para esclarecerem algumas dúvidas.

O grupo 1 manuseou constantemente o dicionário, trabalho este que foi quase sempre feito pelo aluno 9M.S.

O grupo 5 questionou-me sobre a tradução de um vocábulo para Inglês, afirmando que o dicionário não tinha essa palavra, tendo-os ajudado a encontrarem a palavra pretendida; o grupo 1 questionou-me sobre a estrutura do texto :” Acha que está bem, faz sentido?”; o grupo 4 questionou-me sobre a diferença entre *real* e *reality*, tendo-lhes explicado a utilização das diferentes categorias

morfológicas; o grupo 5 não sabia conjugar o verbo *There To Be* explicando-lhes a conjugação do verbo no singular, plural, afirmativa, negativa e interrogativa.

O grupo 2 não solicitou a ajuda da professora, estando o aluno 9B.C a procurar constantemente significados no dicionário.

Como estava a tocar para sair, mandei recolher os dicionários e entregá-los na biblioteca.

(D.B7.1)

9C2 - 16 de janeiro de 2017 (14.30h-15.15h)

Iniciou-se a aula com a correção das fichas de trabalho da aula anterior, esclarecendo dúvidas sobre a sinalética para evidenciar os erros estruturais e gramaticais, bem como de pontuação. Iniciaram-se, então, os trabalhos de grupo, dando-se continuidade à produção escrita...

Circulei pelos grupos, verificando se todos estavam a trabalhar: "Let's work, everybody!". Foi solicitada a minha presença pelo grupo 2, pois os alunos tinham dúvidas sobre a correção da história. Aproveitei para lembrar que todos deveriam reformular a sua estória, com base nas correções feitas até então.

No grupo 2, os alunos 9J.M e 9D.P manusearam o dicionário à procura do significado de "*impatient*", questionando a professora se esta palavra se escrevia com i.

O grupo 4 pediu a colaboração da professora para mostrar se uma determinada palavra servia no contexto em causa, tendo-lhes respondido afirmativamente.

No grupo 1 houve interações constantes entre os alunos, para discutirem como se traduziam para Inglês alguns vocábulos, verificando-se o mesmo nos grupos 2 e 5.

O grupo 1 chamou-me novamente para corrigir a estrutura das frases produzidas, tendo-lhes respondido "Very well done!", motivando-os a continuarem.

No grupo 2 e 3 os alunos estavam muito empenhados em discutir a estrutura das frases, passando o texto de Português para Inglês., surgindo opiniões divergentes entre eles acerca da tradução.

Os dicionários distribuídos pelos vários grupos foram constantemente manuseados por alguns grupos, apesar de usados quase sempre pelos mesmos alunos, observando-se muito pontualmente alguma rotatividade na sua utilização. Chamei-os à atenção.

O grupo 3 não recorreu ao dicionário, apoiando-se em duas alunas (9I.A e 9M.C), as quais esclarecem dúvidas, enquanto os restantes elementos ouviam atentamente. Também o grupo 2 e 5 usaram o dicionário apenas uma vez, não se tendo socorrido de outros materiais de apoio. O grupo 1 continuou a utilizar constantemente o dicionário, atribuindo essa tarefa à aluna 9D.M.

Como estava quase a tocar para sair, mandei recolher os dicionários e entregá-los na biblioteca.

(D.B8)

9I2 - 19 de janeiro de 2017 (13.45h-14.30h)

A aula iniciou-se com a entrega e correção da ficha de trabalho. Começou por fazer-se uma abordagem aos resultados obtidos, referindo que houve sete alunos que tiveram muitas dificuldades na ficha, devendo permanecer atentos durante a correção para esclarecerem eventuais dúvidas. Referi que foi no exercício de pontuação onde os alunos obtiveram pontuações mais baixas, havendo a necessidade de treinar mais a pontuação de textos! Chamei à atenção para a não utilização do travessão no uso do diálogo e a necessidade da utilização correta das vírgulas e pontos finais, no texto em causa.

Seguidamente, pedi aos vários alunos que efetuassem a correção dos exercícios, orientando-os, sempre que surgiram dificuldades. Expliquei a utilização do verbo, após o uso de um verbo modal, bem como a utilização do *Past Perfect* (fiz a tradução para Português “tinha perdido”). Pedi aos alunos que soletrassem algumas palavras “lie”, “berry” e “cherry”, de forma a treinar a fonética do alfabeto. Também estabeleci a diferença entre os tempos verbais- “hide” e “hid”, *simple present* e *simple past*, respetivamente. No exercício 3 pedi a um aluno que explicitasse o significado de “desperate” em Português, o que este fez corretamente.

Utilizei a Língua Portuguesa muitas vezes para me assegurar de que os alunos estavam a compreender a correção dos exercícios. Os alunos iniciaram, após a finalização da correção, os trabalhos em grupo...

Comecei por perguntar se trouxeram o livro de leitura extensiva, advertindo-os para o seu uso necessário nas próximas aulas, em função dos exercícios de leitura a realizar.

O grupo 1 questionou-me sobre a forma como se escrevia “ceiling”, tendo pedindo ao grupo que soletrasse esta palavra, o que fez corretamente. Circulei, depois, pelos restantes grupos, acercando-me das dificuldades. Todos os grupos utilizaram o dicionário e a lista de verbos no final do livro.

O grupo 2 apresentou dúvidas sobre a expressão: “depois da morte da esposa e filhos”. Ajudei este grupo a fazer a tradução da expressão para Inglês, chamando também neste momento à atenção da turma para a necessidade de escreverem frases curtas.

O aluno 9H.P questionou-me sobre como dizer “assalto”, tendo-lhe traduzido o vocábulo para Inglês.

Verificou-se que os grupos manusearam, de forma geral, os dicionários e outros materiais de apoio, para consulta, discutindo entre si a continuidade da história.

O grupo 5 questionou-me como se dizia em Inglês “seguidamente”, tendo sugerido aos alunos *afterwards, after that...*, lembrando-os sobre a necessidade de consultarem a fotocópia fornecida sobre o uso de conectores. Voltei a dizer aos alunos que é importante colarem os materiais nos cadernos, para poderem consultar quando necessário.

Chamei à atenção o grupo 2, pois parecia-me evidente que apenas alguns estavam a trabalhar.

(D.B9)

9I1 – 20 de janeiro de 2017 (14.30h-15.15h)

Iniciou-se a aula com a entrega e correção das fichas de trabalho, tendo referido que a turma obteve uma cotação mais baixa no exercício relativo à pontuação do texto, alertando os alunos para a necessidade de praticarem sistematicamente exercícios deste género.

Chamei à atenção o facto de haver alunos que não têm colado no caderno os diferentes materiais fornecidos, daí terem, muitas vezes, dúvidas sobre coisas muito simples, as quais estão exemplificadas nas referidas fotocópias. Apontei para a aluna 9J.V, como o exemplo a seguir, apresentando esta um caderno muito bem organizado.

Fiz uma chamada de atenção para a resolução do exercício A, tendo referido que os alunos falharam neste exercício pois como tiveram dificuldade na compreensão do sentido da frase esta dificuldade inviabilizou a escolha da categoria morfológica adequada. Dei um exemplo em Português “À hora do almoço a Sandy foi ___ loja”, perguntando à turma qual a categoria morfológica que faltava para completar o exercício, tendo um aluno respondido: “Uma preposição!”.

Entraram na sala dois alunos com os dicionários para distribuir, tendo prosseguido a aula com a correção dos exercícios. Pedi a diferentes alunos que fossem corrigindo oralmente as questões, aproveitando para rever alguns aspetos gramaticais.

Durante a correção do exercício B aproveitei para soletrar alguns vocábulos “berry” e “cherry”, tendo os alunos dificuldade em pronunciar o Y.

Perguntei à aluna 9V.M: “Have you read it yet?”, não tendo esta entendido o significado da frase, tendo-lhe traduzido a frase para Português “Já leu?”. Disse-me que sim, tendo-lhe pedido para traduzir o significado de alguns adjetivos, à medida que foi fazendo a correção.

No grupo 2, pedi ao aluno 9R. F para pontuar o texto do exercício D, o que este faz com facilidade.

Os grupos retomaram os trabalhos com alguma dificuldade, em termos de concentração, revelando-se agitados, quando a funcionária entrou na sala para ler uma circular. Tentei levar os alunos a focarem-se novamente no trabalho, dizendo “If you have any doubts, please call me!”. Os alunos começaram, então, a manusear novamente os dicionários, solicitando pontualmente a minha ajuda.

Entretanto, o grupo 1 chamou-me e questionou-me sobre o prazo da entrega do trabalho, revelando-se preocupado em começar a trabalhar a imagem para a história na aula de Educação Visual. Aproveitei esta interrupção para lembrar aos alunos que era preciso “trabalhar mais e falar menos!”, para adiantarem os textos.

Observei os grupos a trabalhar, esperando que me solicitassem novamente. Incentivei os grupos a trabalharem, pois havia alunos que me pareciam muito apáticos. Relembrei os alunos que deviam consultar os apontamentos fornecidos, de modo a ultrapassarem as suas dificuldades.

Verifiquei que alguns grupos discutiam bastante entre si acerca da continuidade da história, surgindo ainda opiniões bastante divergentes.

Perguntei aos alunos se todos tinham utilizado o dicionário e alertei-os para a importância da rotatividade das tarefas. Os alunos referiram que todos utilizaram o dicionário.

(D.B10)

9I2 - 02 de fevereiro de 2017 (13.45h/14.30h)

Comecei por me certificar se a turma trouxe a *short-story* para se iniciar a leitura. Expliquei os objetivos da aula e verifiquei se havia pelo menos dois livros por grupo, iniciando-se a leitura da obra.

Foram distribuídos os dicionários pelos grupos. Seguidamente, no que respeita à leitura da obra extensiva, especulou-se acerca desta: “What do you think the story is about?”. A aluna 9R.A respondeu: “About a trip!”. Questionei sobre a faixa etária das personagens: “Is it about old or young people?”, respondendo os alunos: “Young people...a family...”.

Pedi que relatassem a história lida no ano anterior, pois tratava-se da sua continuidade. Fez-se uma revisão do nome das personagens, ajudando os alunos a recordar-se da história lida no final do ano passado. Alguns alunos referiram alguns nomes: *Jeremy, Jeremy’s father and mother and Jeremy’s stepfather*.

Iniciou-se a leitura por ordem numérica, interrompendo pontualmente a leitura para questionar os alunos sobre o significado de algumas expressões: “As blind as a bat”, tendo os alunos dado a expressão correspondente em Português. Quando o alunos não respeitaram a pontuação, foram corrigidos, repetindo a frase, fazendo-se o mesmo quando os alunos não pronunciaram corretamente as palavras.

À medida que os alunos leem o texto, foi-se testando a sua compreensão: “Is Jeremy happy or unhappy?”. Os alunos responderam erradamente, o que revelou esquecimento da estória já lida.

Pedi aos alunos que descrevessem a mãe da personagem Jeremy, tendo perguntado aos alunos que tipo de mãe eles gostavam mais. “Do you like this type of mother or do you prefer a mother that lets you free to do what you want?”, tendo os alunos expandido as suas respostas, dando a sua opinião.

Após terminada a leitura do excerto escolhido, pedi aos grupos que retomassem os trabalhos de produção escrita em grupos.

Caso sentissem dificuldades, adverti-os para a necessidade de todos registarem a história, pois poderia acontecer de faltar o aluno que registou e, neste caso, os restantes alunos ficariam sem a possibilidade de a continuarem.

Observaram-se, durante alguns minutos, interações entre os alunos dos diferentes grupos. O grupo 5 perguntou-me como se dizia “enganar”, tendo estendido a questão à turma, em geral. A aluna 9R.A respondeu corretamente.

O grupo 2 estava a utilizar o travessão para o diálogo, chamando-lhes à atenção para a não utilização deste sinal de pontuação, quando se trata do discurso direto. Reparei ainda no pouco trabalho desenvolvido pelo grupo até então, tendo lembrado a necessidade de se empenharem mais para cumprimento do prazo estabelecido para a recolha e correção pela professora da história.

Perguntei à turma por que motivo questionavam alguns significados, quando tinham o dicionário à mão. Os alunos explicam que o dicionário tinha muitos significados para a palavra que procuram, tendo dificuldade em encontrar a palavra correta que sirva o contexto em causa.

Verificou-se que dois grupos não utilizaram o dicionário, estando mais preocupados em construir um texto em Português para posteriormente o traduzir. Houve alunos que lideraram as atividades nos grupos.

(D.B11)

9I2 - 23 fevereiro de 2017 (13.45h/14.30h)

Iniciou-se a aula com a continuação da leitura da obra escolhida, pois foram diagnosticadas dificuldades na leitura e interpretação, que, naturalmente, acabaram por explicar as dificuldades na expressão escrita. Foi pedido a mais alguns alunos que continuassem a ler (a partir do último aluno que leu na aula anterior). Fez-se revisão do conteúdo da parte do texto lida na aula anterior, para me assegurar da compreensão da leitura. Os alunos foram questionados sobre a relação da personagem principal (Jeremy) com os pais. Poucos alunos responderam, tendo os restantes revelado esquecimento ou falta de compreensão da questão.

À medida que os alunos foram lendo, fui questionando sobre o significado de alguns vocábulos e expressões. Continuou a existir pouca participação da turma. Paramos alguns minutos, aguardando que os alunos que foram buscar os dicionários os distribuíssem e a turma se concentrasse na leitura.

Foram colocadas questões sobre a história lida, sendo as respostas dadas quase exclusivamente pela aluna 9R.A, relativamente à questão: “What’s a digital immigrant?”. Este conceito já tinha sido abordado em aulas anteriores, mas não me pareceu ter sido assimilado pela maioria da turma. De repente, a aluna 9L.R colocou uma dúvida. “What’s the meaning of jerk, teacher?”, tendo a turma prontamente respondido de forma correta.

Questionei a turma se conheciam em Português um provérbio idêntico a “Appearances can be deceiving”, tendo alguns alunos encontrado o provérbio correspondente.

Como me apercebi que existiam algumas dificuldades na compreensão do texto, expliquei em português, para me assegurar de que os alunos estavam a seguir atentamente a leitura. Notou-se claramente que alguns alunos não estavam a seguir a leitura, conversando com os colegas.

Após a leitura da obra programática, disse aos alunos para retomarem a produção da história, regressando-se à leitura da referida obra na semana seguinte. Os grupos retomam o trabalho, discutindo entre si, notando-se alguma agitação, provavelmente por se ter retomado o ritmo da produção escrita após a leitura. Alguns grupos socorreram-se do dicionário para procurar o significado de algumas palavras.

Expliquei ao grupo 1 que se não colocasse o apóstrofe não expressaria uma relação de posse e, por isso, não se saberia a quem pertencia o objeto.

Continuou a verificar-se que houve tarefas bem definidas dentro dos grupos, havendo alunos que usaram constantemente o dicionário e outros que registaram a informação.

O grupo 2 questionou-me sobre o *simple past* de um verbo, tendo aproveitado para estender a explicação à turma toda.

Questionei os diferentes grupos se já tinham em mente o fim que iriam dar à história, lembro-lhes a importância de começarem a pensar nas ilustrações.

(D.B12)

9I1 - 24 de fevereiro de 2017 (14.30h/15.15h)

Hoje a aula começou mais tarde, devido às atividades de Carnaval. Clarifiquei o assunto a tratar nesta aula e a necessidade de estarem atentos para a compreensão da leitura.

Iniciei a aula com a leitura e compreensão do texto da obra escolhida, tendo feito uma revisão do excerto lido na aula anterior. Como já todos os alunos tinham lido na aula anteriormente, recomeçou-se a leitura pelo aluno número um. Testei a compreensão da leitura questionando “Who is Rob?”. Como ninguém respondeu questionei o aluno 9J.P que respondeu corretamente.

Como estavam a decorrer atividades de Carnaval, nos espaços exteriores da escola, notou-se que os alunos estavam com dificuldades de concentração, devido ao barulho.

Corrigi a pronúncia de alguns vocábulos e a falta de pontuação na leitura. Continuei a questionar os alunos sobre a descrição do carácter das personagens, respondendo estes com dificuldades. Como se ouvia música no exterior, alguns alunos pedem para assistir às atividades, respondendo-lhes que o fariam durante o intervalo. Desloquei-me para o fim da sala, para estar mais perto de alguns alunos que estavam distraídos, pedindo a sua participação na atividade da aula.

A fim de motivar os alunos, pedi ao aluno 9R.F para incorporar a personagem da mãe do Jeremy, dando entoação ao texto, o que o aluno fez de forma hilariante, querendo outros alunos representar as intervenções de outras personagens!

Disse aos alunos que o trabalho de casa seria terminar a leitura do capítulo da obra e autorizei-os a sair, para participarem nas atividades de Carnaval.

(D.B13)

9I2 - 30 de março de 2017 (13.45/14.30)

Iniciou-se a aula com a leitura habitual da obra de leitura extensiva e explicaram-se as tarefas que se pretendia desenvolver nesta aula. Questionei os alunos se se recordavam do que leram até então, tendo alguns alunos respondido às questões, embora com alguma dificuldade, o que revelou que a história não foi relida em casa, como pedido.

Como todos os alunos já tinham lido na aula, fui solicitando a sua participação na continuação da leitura de forma aleatória. Fui corrigindo a pronúncia de algumas palavras e ajudando os alunos a ler, principalmente os que evidenciavam mais dificuldades.

Questionei os alunos sobre o significado da palavra “ballistic” e um aluno respondeu corretamente, continuando a leitura aluno 9T.M não estava na página certa, pois estava distraído.

Lancei uma pergunta geral à turma, para expandirem a produção oral: “Do you think moms are all the same? What’s your opinion?”, não se verificando feedback, exceto do aluno 9T.S.

Os grupos retomaram, finalmente, a produção da história, a qual se encontrava já numa fase de conclusão. Circulei pelos grupos e assegurei-me que cada grupo já me tinha enviado a parte da história produzida até aqui, lembrando-os do prazo acordado. Gerou-se alguma agitação e houve

um grupo que me pediu para passar a história no computador existente na sala, para rentabilizar o tempo. Os outros grupos continuaram a trabalhar.

(D.B14)

9I1 - 31 de março de 2017 (14.30h/15.15h)

Iniciou-se a aula com a leitura do capítulo correspondente. Foi perguntado aos alunos se sabiam onde se tinha parado a leitura na semana anterior. Após alguma discussão sobre a página a ler, iniciou-se a leitura do capítulo 3, página 10, perguntando aos alunos se todos leram, tendo estes respondido afirmativamente.

Comecei por questionar os alunos sobre o conteúdo da leitura da aula anterior, colocando questões para testar a compreensão dos textos. Alguns responderam em Inglês, mas foi o aluno 9R.F que o fez de forma mais acertada e completa, revelando um conhecimento profundo de toda a informação lida.

Os alunos iniciam, então, a leitura, interrompendo-os pontualmente para verificar a compreensão do que estavam a ler. Apenas alguns alunos responderam às questões colocadas. Prossegui com a leitura, corrigindo pontualmente algumas palavras pronunciadas incorretamente.


Seguidamente, foram dadas informações sobre as apresentações orais que os alunos teriam de fazer no terceiro período, alertando os mesmos para a importância de voltarem a ler a história durante a interrupção letiva da Páscoa, sendo que as apresentações seriam sobre a obra de leitura extensiva analisada na aula.

Iniciou-se, finalmente, a produção escrita da história pelos grupos, como habitualmente. Como a produção escrita estava já num processo de finalização, questionei os alunos se necessitavam de dicionários e todos os grupos respondem negativamente. Circulei pelos grupos, disponibilizando-me para ajudar. O grupo 2 colocou uma questão relativa ao envio do trabalho para correção. Verificou-se alguma agitação nos grupos para cumprirem o prazo estabelecido para a finalização da história. Os alunos interagiram em Português com os colegas para finalizarem a história.

Não surgiram dúvidas consideráveis de vocabulário ou de estrutura gramatical, notando-se alguma autonomia dos alunos, na utilização de estratégias de superação de dificuldades.

Finalmente, voltei a pedir que lessem bastante em casa, pois a leitura ajudá-os-ia na utilização de técnicas de escrita.

ANEXO 4 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA- GESTÃO DE DIFICULDADES  TURMA: 9C1 -Inglês (45m) COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
30/01/2017				
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos				7
O professor fornece instruções de forma clara e concisa				7
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				17
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos				11
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)			6	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO				
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória				12
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas				14
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)				14
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna				12
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo				10

Descrição da Grelha (anexo 4):

Nesta primeira aula observada, em 30 de janeiro de 2017, na turma 9C1 (45m), a docente estimulou a participação dos diferentes alunos dos grupos sete vezes, o que tornou este parâmetro muito evidente, utilizando frequentemente frases de incentivo: “9L.M, you are not here to play, you should be working!”; “Come on, let’s start working!”.

A professora forneceu instruções de forma clara sete vezes, de forma a explicitar regras já mencionadas em aulas anteriores: “Toda a gente regista no caderno a história!”; “É preciso que todos escrevam para poderem até refletir sobre os erros!”. A docente circulou pelos grupos 17 vezes, o que revelou uma grande evidência da sua disponibilidade para ajudar. Forneceu 11 vezes feedback às dúvidas dos alunos, o que torna este parâmetro muito evidente.


Relativamente a atividades práticas complementares, treinou-se a leitura de um excerto da obra de leitura extensiva recomendada em voz alta, feita por seis alunos, tornando a ocorrência deste fenómeno algo evidente, até pela necessidade de gerir o tempo para a leitura e escrita.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, estes comunicaram entre si informação relacionada com a história 12 vezes, o que torna muito evidentes as interações entre alunos; os alunos solicitaram 14 vezes a presença da professora para esclarecimento de dúvidas, tendo manipulado o dicionário o mesmo número de vezes. Recorreram à estrutura da Língua materna 12 vezes, para traduzirem vocabulário e frases, o que revelou muito evidente a utilização desta estratégia de superação de dificuldades.

Relativamente ao facto de os alunos atribuírem entre si tarefas dentro dos grupos, tal situação verificou-se em cinco grupos, num total de seis, concentrando-se nos alunos com melhores resultados na disciplina as tarefas de tradução dos textos e localização de palavras no dicionário. Esta atribuição de tarefas fez-se 10 vezes, sendo muito evidente a recorrência à ajuda de alguns elementos do grupo para a superação de dificuldades, o que se comprovou pela afirmação da professora: “Estou a ver só a aluna 9R.S a usar o dicionário...como é?” “Só o aluno 9T.B é que trabalha?”.

Concluiu-se que há ainda um número significativo de alunos que não se estão a envolver na atividade de produção do texto, havendo necessidade de os motivar e responsabilizar, pensando-se, até na possibilidade de se alterar a constituição de alguns grupos, caso esta situação persista.

ANEXO 5 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING

 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA- GESTÃO DE DIFICULDADES TURMA: 9C2 - Inglês COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	F MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
30/01/2017 (45m)				
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos				8
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			6	
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				13
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos				9
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)			6	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO				
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória				16
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas				10
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)				9
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna				10
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo			6	

Descrição da Grelha (anexo 5):

Nesta primeira aula observada, em 30 de janeiro de 2017, na turma 9C2 (45m), relativamente a estimular a participação dos alunos nos grupos, este parâmetro foi muito evidente (oito vezes), tendo a docente recorrido constantemente a expressões do tipo “É para todos fazerem, darem ideias...”; “9H.B, you must write it, too!”. A professora forneceu instruções de forma clara e concisa 6 vezes, tornando este parâmetro algo evidente.


Foi muito evidente a mobilidade da professora, circulando pelo menos 13 vezes pelos diferentes grupos, sempre disponível para ajudar. Sempre que os grupos a solicitaram, a docente forneceu feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos, o que aconteceu nove vezes (muito evidente, portanto).

Nesta aula, a professora proporcionou como atividade prática complementar a leitura em voz alta, feita por seis alunos, não se estendendo a mais alunos, por uma questão (acordada previamente) de gestão do tempo para a produção escrita.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, os diferentes grupos comunicaram informação relacionada com a história 16 vezes, o que tornou estas interações muito evidentes; os alunos solicitaram 10 vezes a presença da professora para esclarecimento de dúvidas. Foi também muito evidente a manipulação de diferentes recursos materiais (10 vezes), sendo o dicionário o recurso mais utilizado (nove vezes), seguindo-se a utilização do livro/gramática. Salientou-se, no entanto, que dos cinco grupos existentes dois não utilizaram qualquer recurso material, revelando uma postura de pouco interesse pelo trabalho elaborado.

Verificou-se, ainda, que os alunos recorreram à estrutura da LM 10 vezes, para a reformulação de frases e tradução de vocábulos relacionados com os seus textos. No que respeita à atribuição de tarefas entre os diferentes elementos do grupo, três grupos encarregaram os alunos com melhores resultados na disciplina de elaborarem o texto e de procurarem as palavras no dicionário (seis vezes - algo evidente) permanecendo os restantes elementos do grupo sem funções específicas. Nos dois grupos restantes não houve diferenciação de tarefas, revelando todos os elementos pouco envolvimento nas mesmas, mantendo-se pouco concentrados na tarefa, tendo comentado com a professora que pretendiam construir uma nova história, o que demonstrou ainda ideias pouco claras acerca do conteúdo da estrutura e conteúdo da história.

ANEXO 6 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA- GESTÃO DE DIFICULDADES		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
 TURMA: 9C1 - Inglês				
20/02/2017 (45m)				
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR				
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			3	
O professor fornece instruções de forma clara e concisa			4	
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				+10
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos				8
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)			6	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO				
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória				+10
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			6	
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)				16
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna				+10
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo			3	

Descrição da Grelha (anexo 6):

Nesta segunda aula observada, em 20 de fevereiro de 2017, na turma 9C1 (45m), a docente colaboradora iniciou a aula de projeto com a leitura em voz alta da obra de leitura extensiva, feita por seis alunos, durante 10 minutos. Foram feitas paragens na leitura e colocadas questões de interpretação do mesmo, tendo respondido sete alunos.

Após este tempo, iniciou-se os trabalhos em grupo, tendo a professora estimulado três vezes a participação dos alunos nos diferentes grupos. Esta forneceu instruções claras quatro vezes, relativas ao cumprimento de prazos e estrutura do trabalho a entregar nessa semana, para posterior correção. A professora circulou constantemente pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar, (mais de 10 vezes), tendo os alunos solicitado a sua presença seis vezes, para esclarecimento de dúvidas relativas ao vocabulário e à gramática (tempos verbais). A professora forneceu feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos oito vezes, sendo este parâmetro muito evidente.

Todos os grupos comunicaram entre si informação relacionada com a história, com muita frequência (mais de 10 vezes).


Os alunos manipularam o dicionário 16 vezes, notando-se uma constante recorrência à estrutura da LM (mais de 10 vezes), para troca de impressões sobre significados.

Só em 3 grupos foi notória a atribuição de diferentes tarefas dentro do grupo, notando-se, tal como na turma anterior, que que um ou dois alunos em cada grupo foram encarregues de esclarecer o significado do vocabulário e ajudar na construção frásica.

Em conclusão, pelo número de solicitações ao professor para esclarecimento de dúvidas e, no caso da turma 9C1, pela excessiva recorrência ao dicionário, podemos afirmar que os alunos ainda revelaram pouca autonomia na condução das atividades. Houve muitas dificuldades na expressão escrita, nomeadamente no domínio de vocabulário elementar e estruturas gramaticais básicas.

Constatou-se a necessidade de continuar com exercícios de leitura em todas as aulas, para melhorar a interpretação e pontuação de textos, sendo estas últimas as maiores fragilidades dos alunos na ficha de trabalho realizada anteriormente, o que se refletiu na dificuldade de utilização de conectores e advérbios, bem como na escolha da pontuação adequada ao texto apresentado.

ANEXO 7 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA- GESTÃO DE DIFICULDADES			
 TURMA: 9C2- Inglês 20/02/2017 (45m)			
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR	f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos		4	
O professor fornece instruções de forma clara e concisa		4	
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			+10
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos		6	
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)		6	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO			
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória			+10
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas		6	
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)	0		
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna			+10
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo		3	

Descrição da Grelha (anexo 7):

Nesta segunda aula observada, em 20 de fevereiro de 2017, na turma 9C2 (45m), a docente colaboradora iniciou a aula de projeto com a leitura em voz alta da obra de leitura extensiva, feita por seis alunos, como habitualmente, durante aproximadamente 10 minutos (como acordado com a professora investigadora). Foram feitas paragens na leitura e colocadas questões de interpretação sobre os excertos da obra, tendo respondido acertadamente cinco alunos. Após este tempo, iniciou-se os trabalhos em grupo, tendo a professora estimulado quatro vezes a participação dos alunos nos diferentes grupos: “Come on, everybody must write!”.


A professora forneceu instruções claras quatro vezes, relativas ao cumprimento de prazos e à estrutura do trabalho a entregar naquela semana, para posterior correção. Circulou constantemente pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar (mais de 10 vezes), tendo os alunos solicitado a sua presença seis vezes, para esclarecimento de dúvidas relativas ao vocabulário e à gramática (tempos verbais). A docente forneceu feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos com alguma frequência (seis vezes).

Todos os grupos comunicaram frequentemente entre si em PORT informação relacionada com a história (mais de 10 vezes).

Curiosamente, não houve manipulação de qualquer recurso material, o que se poderá explicar pelo facto de os alunos quererem rentabilizar o tempo para o desenvolvimento da história, interagindo uns com os outros ou com a professora para o esclarecimento de dúvidas. Notou-se uma recorrência muito elevada à estrutura da LM (mais de 19 vezes), para a produção do texto.

Só em três grupos foi notória a atribuição de diferentes tarefas dentro dos grupos, notando-se que houve um ou dois alunos em cada grupo encarregues de explicitarem o significado do vocabulário e ajudarem na construção frásica.

ANEXO 8 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA- GESTÃO DE DIFICULDADES  TURMA: 9C1 - Inglês 27/03/2017 COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
(45m)			3	
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos			4	
O professor fornece instruções de forma clara e concisa				10
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			3	
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			3	
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)				
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO				
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória				11
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas				7
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)		1		
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna				11
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo		1		


Descrição da Grelha (anexo 8):

Nesta terceira aula observada, em 27 de março de 2017, na turma 9C1 (45m), Iniciou-se a aula com a habitual leitura da *short-story* (obra de leitura extensiva recomendada - “A Destination or a New Beginning?”), seguindo-se o questionamento habitual sobre a compreensão do texto.

Foi notório o facto de a professora ter estimulado pouco os alunos a participarem nos grupos, o que aconteceu somente três vezes, interpretando-se tal facto pelo aumento da autonomia e responsabilidade dos alunos, assumindo estes claramente as tarefas propostas. Os alunos já não colocaram dúvidas com tanta frequência, diminuindo, assim, o feedback exemplificativo fornecido pela professora. Contudo, estes ainda solicitaram a presença da professora sete vezes para colocação de questões mais simples, muitas delas relativas ao prazo de entrega do trabalho.

Verificou-se também uma diminuição drástica do número de utilizações do dicionário (apenas uma vez), o que pareceu ser já um indicador de que os alunos conseguiram ultrapassar muitas das dificuldades inicialmente diagnosticadas, revelando mais desenvoltura e autonomia na condução das tarefas propostas.

ANEXO 9 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A ING


GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA- GESTÃO DE DIFICULDADES			f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes	f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes	f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)
 TURMA: 9C2 - Inglês COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR			27/03/2017	(45m)	
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos					7
O professor fornece instruções de forma clara e concisa				4	
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar					12
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos				4	
O professor proporciona atividades práticas complementares (fichas de trabalho, leitura em voz alta...)				3	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO					
Os alunos comunicam (entre si) informação relacionada com a estória					10
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas				4	
Os alunos manipulam diferentes ou diversos recursos materiais (dicionário, gramática...)			2		
Os alunos recorrem à estrutura da Língua materna					11
Os alunos atribuem entre si diferentes tarefas dentro do grupo				4	

Descrição da Grelha (anexo 9):

Nesta terceira aula observada, em 27 de março de 2017, na turma 9C2 (45m), iniciou-se a aula com a habitual leitura da obra programática de leitura extensiva, seguindo-se o habitual questionamento oral para testar a compreensão do texto.

Não se verificou a necessidade de estimular os alunos a participarem, atribuindo-se possivelmente tal situação ao facto de haver grupos com o trabalho praticamente concluído, assumindo, por isso, uma atitude autónoma e responsável. Esta atitude traduziu-se na diminuição de dúvidas colocadas à professora e, portanto, pela diminuição das solicitações feitas à mesma; pela diminuição drástica do número de utilizações do dicionário e pelo facto de ser quase inexistente a distribuição de tarefas no grupo. Os alunos que apresentavam inicialmente mais dificuldades revelaram nesta fase mais desenvoltura na condução da produção escrita.

ANEXO 10 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C1EV EDUCAÇÃO VISUAL 27/04/2017 (90 m= 45m+45m)		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR							
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos						8	7
O professor fornece instruções de forma clara e concisa						7	7
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar						12	10
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos						8	7
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto				4	5		
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas						9	8
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital				4	6		
Os alunos negociam diferentes tarefas no grupo				5	5		

Descrição da Grelha (anexo 10):

Nesta primeira aula observada, em 27 de abril de 2017 (90 minutos) na turma 9C1EV, todos os comportamentos com impacto educativo centrados no professor foram registados com muita frequência, notando-se que na primeira e segunda partes da aula a professora colaboradora de EV se preocupou em estimular a participação dos alunos: “Vamos lá, toda a gente a trabalhar!”; forneceu muitas vezes informações de forma clara e concisa, explicando os objetivos do trabalho proposto; circulou frequentemente pelos grupos, assegurando-se da existência de dúvidas e deu muitas vezes feedback às dúvidas dos alunos.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta primeira aula os alunos pareceram ainda revelar alguma dificuldade na adequação do texto às imagens: “Professora, acha que esta imagem está bem?”, solicitando, assim, frequentemente a presença da professora para esclarecimento de dúvidas; os alunos dominaram razoavelmente os recursos/programas em formato digital, embora surgindo dúvidas no seio dos grupos, negociando-se muitas vezes tarefas nos grupos, possivelmente porque surgiu, nesta fase inicial, necessidade dos alunos se organizarem e se socorrerem uns dos outros, para superarem as suas dificuldades.

ANEXO 11 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C2EV EDUCAÇÃO VISUAL 27/04/2017 (90 m= 45m+45m)		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR				6	5		
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos						8	7
O professor fornece instruções de forma clara e concisa						10	8
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar						9	9
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos							
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto				4	6		
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas				5	5		
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital				4	6		
Os alunos negociam diferentes tarefas no grupo						9	8

Descrição da Grelha (anexo 11):

Nesta primeira aula observada, em 27 de abril de 2017 (90 minutos) na turma 9C2EV, notou-se que na primeira e segunda partes da aula a professora colaboradora de EV preocupou-se em estimular a participação dos alunos, apesar de não ter tido a necessidade de o fazer muito frequentemente; forneceu muitas vezes informações de forma clara e concisa, explicando os objetivos do trabalho proposto; circulou frequentemente pelos grupos, assegurando-se da existência de dúvidas e deu muitas vezes feedback às dúvidas colocadas pelos alunos.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta primeira aula os alunos pareceram ainda revelar algumas dificuldades: “Professora, não sei bem se esta imagem serve para o nosso texto!”, solicitando, assim, algumas vezes, a presença da professora para esclarecimento de dúvidas; os alunos dominaram razoavelmente os recursos/programas em formato digital, embora surgindo dúvidas no seio dos mesmos, negociando-se muito frequentemente tarefas nos grupos, possivelmente como forma de tentar ultrapassar as dificuldades sentidas.

ANEXO 12 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C3EV EDUCAÇÃO VISUAL 27/04/2017 (90 m= 45m+45m)		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR							
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos						12	10
O professor fornece instruções de forma clara e concisa						8	7
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				6	6		
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos						9	8
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto				4	6		
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas						8	8
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital				4	6		
Os alunos negoceiam diferentes tarefas no grupo				5	5		

Descrição da Grelha (anexo 12):

Nesta primeira aula observada, em 27 de abril de 2017 (90 minutos) na turma 9C3EV, todos os comportamentos com impacto educativo centrados no professor foram registados com muita frequência, notando-se menor frequência na circulação da professora pelos grupos, uma vez que todos pareciam empenhados no trabalho: “Parecem todos a trabalhar certinho, muito bem!”.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta primeira aula os alunos revelaram ainda alguma dificuldade na adequação dos textos às imagens, solicitando, assim, frequentemente, a presença da professora para esclarecimento de dúvidas. Os alunos dominaram razoavelmente os recursos/programas em formato digital, embora tenham dúvidas no seio dos grupos, negociando-se muitas vezes tarefas nos mesmos, surgindo pontualmente alguma divergência de opiniões, aquando a negociação destas.

ANEXO 13 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


<div>  GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C4EV EDUCAÇÃO VISUAL 28/04/2017 (90 m= 45m+45m) </div>		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR						10	7
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos						9	8
O professor fornece instruções de forma clara e concisa				6	5		
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				5	5		
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos							
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto				6	5		
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas				6	5		
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital						8	10
Os alunos negociam diferentes tarefas no grupo						9	8

Descrição da Grelha (anexo 13):

Nesta primeira aula observada, em 28 de abril de 2017 (90 minutos) na turma 9C4EV, a professora colaboradora de EV teve de estimular frequentemente a participação dos alunos: “Vamos lá, toda a gente a colaborar, não quero ninguém parado!”; forneceu muitas vezes informações de forma clara e concisa, explicando os objetivos do trabalho proposto; circulou pelos grupos, assegurando-se da existência de dúvidas e forneceu de forma regular feedback às dúvidas dos alunos.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta primeira aula os alunos evidenciaram ainda dificuldades na adequação do texto às imagens, solicitando, assim, algumas vezes a presença da professora para esclarecimento de dúvidas. Os alunos dominaram bastante bem os recursos/programas em formato digital, negociando de forma recorrente as tarefas nos grupos, evidenciando a preocupação de todos se envolverem de forma ativa nas atividades do grupo.

ANEXO 14 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


<div>  GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C1EV EDUCAÇÃO VISUAL 02/05/2017 (90 m= 45m+45m) </div>		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR				5	3		
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos				5	4		
O professor fornece instruções de forma clara e concisa		2	2				
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				4	3		
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos							
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto						9	10
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas		2	2				
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital				4	6		
Os alunos negoceiam diferentes tarefas no grupo						9	8

Descrição da Grelha (anexo 14):

Nesta segunda aula observada a 2 de maio de 2017 na turma 9C1EV (90m), a professora de EV estimulou algumas vezes a participação dos alunos, os quais se revelaram mais aplicados e interessados em colaborar, após terem sido chamados à atenção; forneceu algumas vezes informações de forma clara e concisa, explicando a alguns grupos os objetivos da aula; circulou poucas vezes pelos grupos, centrando o seu olhar em todos os alunos, os quais estavam a trabalhar compenetradamente; forneceu algumas vezes feedback explicativo às dúvidas pontualmente colocadas.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta aula os alunos revelaram bastante desenvoltura na adequação do texto às imagens, solicitando muito pontualmente a presença da professora para esclarecimento de dúvidas; dominaram razoavelmente os recursos/programas em formato digital, negociando-se muitas vezes tarefas nos grupos, possivelmente como forma de dar resposta às dúvidas ou dificuldades surgidas.

ANEXO 15 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C4EV EDUCAÇÃO VISUAL 02/05/2017 (90 m= 45m+45m)		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR							
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos		2	2				
O professor fornece instruções de forma clara e concisa		2	2				
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				5	4		
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos		2	2				
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto						10	12
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas		1	1				
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital						10	12
Os alunos negociam diferentes tarefas no grupo						8	7

Descrição da Grelha (anexo 15):

Nesta segunda aula observada, em 2 de maio de 2017 (90 minutos) na turma 9C4EV, verificou-se a quase inexistência do estímulo à participação dos alunos e do fornecimento de informações de forma clara e concisa, iniciando os alunos o trabalho de grupo de forma voluntária. Contudo, a professora circulou algumas vezes pelos grupos, de forma a assegurar-se de que todos estavam a trabalhar e que não tinham dúvidas. Foram colocadas questões (muito pontualmente), tendo a professora dado feedback exemplificativo aos alunos.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta aula os alunos revelam bastante desenvoltura, solicitando muito pontualmente a presença da professora; os alunos revelaram dominar bastante bem os recursos/programas em formato digital, continuando empenhados em negociar tarefas nos grupos, para dar resposta aos problemas que foram surgindo.

ANEXO 16 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV


 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C2EV EDUCAÇÃO VISUAL 03/05/2017 (90 m= 45m+45m)		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR				5	4		
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos							
O professor fornece instruções de forma clara e concisa	2	2					
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar			5	3			
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos			4	3			
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto						9	10
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas			4	3			
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital						9	10
Os alunos negoceiam diferentes tarefas no grupo						9	8

Descrição da Grelha (anexo 16):

Nesta segunda aula observada, em 3 de maio de 2017 (90 minutos) na turma 9C2EV, verificou-se que a professora teve necessidade de estimular algumas vezes a participação dos alunos nos grupos, apesar destes conhecerem claramente os objetivos do trabalho, tendo apenas havido necessidade de dar instruções muito pontualmente. A professora circulou algumas vezes pelos grupos, pois notou-se que alguns alunos estavam a colaborar pouco, passando a envolver-se mais nas atividades propostas, após a chamada de atenção da professora: “Então, não estão a fazer nada? Se têm dúvidas perguntem, é para isso que aqui estou!”. Surgiram, então, algumas dúvidas, tendo a professora dado feedback às mesmas, utilizando exemplos práticos, para facilitar a compreensão dos alunos.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados nos alunos, estes revelaram bastante à vontade na condução das atividades, solicitando algumas vezes a presença da professora para esclarecimento de dúvidas relacionadas com prazos de entrega do trabalho; revelaram dominar bastante bem os recursos/programas em formato digital, continuando empenhados na negociação de tarefas nos grupos, possivelmente para conseguirem concluir o trabalho no prazo estipulado

ANEXO 17 | GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA A EV

 GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – GESTÃO DE DIFICULDADES Turma: 9C3EV EDUCAÇÃO VISUAL 08/05/2017 (90 m= 45m+45m)		f POUCO EVIDENTE 0-2 vezes		f ALGO EVIDENTE 3-6 vezes		f MUITO EVIDENTE 7 vezes (ou mais)	
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO PROFESSOR							
O professor estimula a participação dos alunos nos grupos				5	3		
O professor fornece instruções de forma clara e concisa				4	4		
O professor circula pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar				4	3		
O professor fornece feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos				5	3		
COMPORTAMENTOS COM IMPACTO EDUCATIVO CENTRADOS NO ALUNO							
Os alunos adequam diferentes imagens ao texto						8	10
Os alunos solicitam a presença do professor para esclarecimento de dúvidas		2	2				
Os alunos dominam autonomamente recursos/ programas em formato digital				4	6		
Os alunos negoceiam diferentes tarefas no grupo						9	7

Descrição da Grelha (anexo 17):

Nesta segunda aula observada (90m) em 8 de maio de 2017, na turma 9C3EV, verificou-se que todos os comportamentos com impacto educativo centrados no professor ocorreram algumas vezes, notando-se alguma agitação dos grupos para concluir o trabalho, notando-se casos pontuais de alunos que se revelaram pouco participativos, havendo necessidade de chamar à atenção: “Vamos lá, pessoal, os trabalhos estão praticamente concluídos, falta o arremate final...todos a trabalhar!”. A professora circulou algumas vezes pelos grupos, para responder a algumas dúvidas que foram sendo colocadas.

No que respeita aos comportamentos com impacto educativo centrados no aluno, nesta aula os alunos revelaram bastante autonomia na realização das atividades, não tendo sido praticamente solicitada a presença da professora para esclarecimento de dúvidas. Estes dominaram muito satisfatoriamente os recursos/programas digitais, apoiando-se bastante uns nos outros, notando-se claramente a constante negociação de tarefas.

-----ATA Nº 1-----

Aos onze dias do mês de novembro de 2016, pelas 17.30h reuniram a docente investigadora e a docente colaboradora de Educação Visual, a fim de se dar início à videogravação de aulas nas quatro turmas do 9º ano, encontrando-se de atestado médico a docente colaboradora de Inglês. Foi, assim, elaborada conjuntamente pelas duas docentes a grelha de observação focada para a disciplina de Inglês, deixando-se, para uma fase posterior, a elaboração da grelha de observação focada para a disciplina de Educação Visual. Anteciparam-se dificuldades na contagem da frequência da ocorrência dos comportamentos, por se tratar de aulas videogravadas. Assim, achou-se pertinente associar à videogravação de cada aula o respetivo diário de bordo, a fim de facilitar a recolha e tratamento de informação. -----

No início do ano letivo foram atribuídas à professora investigadora duas turmas do 9º ano – 9I1 e 9I2 - tendo ficado as turmas 9C1 e 9C2 a cargo da docente colaboradora de Inglês. Na ausência desta, assumiu a docente investigadora a lecionação das suas turmas (a partir de outubro), tendo ficado responsável pelas quatro turmas do 9º ano (9C1, 9C2, 9I1 e 9I2). Decidiu-se adotar, assim, a estratégia de auto supervisão (com videogravação de aulas) nas quatro turmas, até ao regresso da referida docente, iniciando-se as filmagens das aulas a 14 de novembro de 2016. Neste período de tempo, o horário letivo da professora investigadora e o dos alunos sofrerá possíveis alterações, obrigando a uma gestão dos conteúdos programáticos e das atividades no âmbito do projeto. Nas semanas anteriores, já foram formados grupos e partilhadas obras de leitura de diferentes autores. Optou-se por motivar os alunos para o projeto familiarizando-os pelo contacto com diferentes géneros narrativos: lendas, narrativas históricas, ficcionadas, de autores dos séculos XX e XXI. O contacto com as diferentes obras, permitiu aos diferentes grupos estruturar o seu pensamento relativamente à escolha do tema, tipo de personagens, enredo, tipo de linguagem, público-alvo, tipo de narrador. -----

Perspetivam-se algumas divergências no seio dos grupos, relativamente ao título da história e enredo, bem como alguma agitação nos grupos, até se organizarem completamente. É também expectável a utilização constante da Língua Portuguesa em detrimento da Inglesa, dadas as dificuldades na expressão oral e escrita diagnosticadas.

Os materiais de apoio, nomeadamente os dicionários de Português/Inglês e fotocópias de apoio (sobre estrutura da narrativa, utilização de conectores, pontuação, etc), serão distribuídos pelos grupos para facilitar a produção escrita. -----

Foram já previamente explicitadas regras de pontuação e de construção frásica, chamando a atenção para a utilização dos tempos verbais passados estudados, fornecendo-se atempadamente alguns materiais de apoio. Serão ainda realizadas, ao longo do projeto, fichas de trabalho, visando a consolidação de vários aspetos gramaticais e lexicais. Essas fichas serão realizadas, numa primeira fase, individualmente e depois em grupo, para comparar as dificuldades sentidas e o grau de autonomia dos alunos. Os resultados serão tratados estatisticamente com base em categorias e subcategorias de análise. -----

Por último, perspetivam-se ainda alguns constrangimentos, provenientes do facto de se tratar de trabalho em grupo, o que dificultará certamente a audição das interações aluno – professora, professora-aluno e aluno- aluno. -----

Notar-se-á possivelmente alguma inibição dos alunos pela presença da câmara de filmar, esperando-se que esta situação se normalize ao longo das filmagens. -----
Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

----- ATA nº2 -----

Aos treze dias do mês de janeiro de 2017, pelas 17.30h, a docente colaboradora de Educação Visual e a professora investigadora reuniram para fixarem objetivos para as aulas a videogravar nos dias 16, 19 e 20 de janeiro, nas turmas 9C1, 9C2, 9I1 e 9I2. -----
Tendo em conta as aulas videogravadas pela professora investigadora no primeiro período, pretendeu-se continuar a focar a atenção nas dificuldades dos alunos e na gestão de dificuldades. -----

Pretende-se continuar a observar os comportamentos com impacto positivo centrados no professor e nos alunos, isto é, as estratégias usadas pela professora para a superação das dificuldades dos alunos. Pretende-se ainda comparar a forma como os alunos negociam entre si as diferentes tarefas propostas e se gradualmente se vão tornando mais autónomos. -----

Como a professora colaboradora de Inglês retomará neste mês a lecionação das turmas 9C1 e 9C2, perspectivam-se alguns constrangimentos relativamente à organização do trabalho, procurado-se uma uniformização de procedimentos durante a elaboração do projeto. No dia 30 de janeiro serão observadas aulas nas turmas 9C1 e 9C2, sendo estas registadas em grelha de observação direta focada. -----

Realizar-se-á, nos próximos dias uma ficha de trabalho individual, a qual está a ser elaborada, seguida de outras três (individualmente ou em grupo), perspectivando-se nesta primeira ficha dificuldades, a nível de construção frásica e pontuação do texto. -----
Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

----- ATA nº3 -----

Aos trinta dias do mês de janeiro, pelas 17.30h, reuniram a docente colaboradora de Inglês e a professora investigadora para fixarem objetivos para a próxima aula a videogravar na

turma 9I2, no dia dois de fevereiro. Fez-se ainda uma reflexão sobre a aula observada no dia 30 de janeiro, nas turmas 9C1 e 9C2 (da professora colaboradora de Inglês), concluindo-se que se trata de turmas que têm revelado um bom ritmo de trabalho, tendo desenvolvido até ao final deste mês um trabalho intenso de pesquisa no dicionário e noutros suportes materiais e digitais. -----

Há, contudo, alunos que revelam grandes dificuldades a nível da leitura, interpretação, apresentando grandes lacunas no domínio do vocabulário básico e estruturas gramaticais elementares, havendo, por isso, necessidade de acompanhar o ritmo destes alunos, necessitando de um apoio mais personalizado, de forma a motivá-los para colaborarem com os colegas. -----

Pretende-se ainda observar alguns comportamentos mais desajustados evidenciados por um grupo restrito de alunos. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

----- ATA nº4 -----

Aos dezasseis dias do mês de fevereiro, pelas 17.30h, reuniram a docente colaboradora de Inglês e a professora investigadora para fixarem objetivos para as aulas dos dias 20, 23 e 24 de fevereiro nas turmas 9C1, 9C2, 9I2 e 9I1. -----

Dar-se-á continuidade à observação focada na gestão de dificuldades, pretendendo-se observar se os alunos apresentam comportamentos mais autónomos relativamente à gestão das dificuldades relacionadas com a gramática e o vocabulário. -----

As docentes decidiram nestas próximas aulas circular menos pelos grupos, observando as solicitações que vão sendo feitas, sendo expectável uma menor solicitação da professora, uma vez que os alunos têm realizado as tarefas propostas com relativa facilidade. -----

Continua a existir um número reduzido de alunos, aos quais é necessário chamar à atenção, pois dispersam-se com facilidade, destabilizando o trabalho efetuado pelo grupo, daí a necessidade de uma observação mais focada nestes alunos. -----

Realizar-se-á, no início e final de março uma ficha de trabalho em grupo, sendo expectáveis melhores resultados do que na primeira ficha individual. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

----- ATA nº5 -----

Aos vinte e quatro dias do mês de março, pelas 17.30h, reuniram a docente colaboradora de Inglês e a professora investigadora para fixarem objetivos para as aulas a observar/videogravar nos dias vinte e sete, trinta e trinta e um de março, nas turmas 9C1, 9C2, 9I2 e 9I1. -----

Os alunos estão numa fase de conclusão do projeto, sendo expectável a quase inexistência da solicitação das professoras e uma maior autonomia, como se tem verificado nas últimas aulas, a nível geral. -----

Pela comparação feita das observações efetuadas ao longo deste segundo período, espera-se uma diminuição da frequência das interações entre o professor-aluno e uma menor recorrência dos alunos à utilização do dicionário e outros recursos, o que refletirá uma maior autonomia e responsabilidade dos mesmos. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

----- ATA nº6 -----

Aos dezanove dias de abril de 2017 reuniram, pelas 17.30h, as duas docentes colaboradoras e a professora investigadora, para se iniciar o ciclo de observação de aulas nas quatro turmas do 9º ano da professora colaboradora de Educação Visual (9C1EV, 9C2EV, 9C3EV e 9C4EV). A professora de Educação Visual referiu que só no terceiro período será possível desenvolver o projeto nas suas aulas, em virtude de lhe ter sido pedida a colaboração noutros projetos, tendo já, contudo, feito uma abordagem ao projeto com os alunos, estando já as aulas planificadas. -----

Serão observadas aulas de 90 minutos na disciplina de Educação Visual nos dias vinte e sete e vinte e oito de abril e nos dias 2, 3 e 8 de maio. A professora investigadora fará uma observação focada na gestão das dificuldades, observando e registando em grelha os comportamentos com impacto positivo centrados no professor e nos alunos. -----

Trata-se da fase final do projeto, pretendendo-se uma observação atenta e direcionada para as dificuldades dos alunos em adequarem diferentes imagens ao texto produzido, de forma a constatar se estes dominam o vocabulário e estruturas gramaticais em Língua Estrangeira e simultaneamente recursos/programas em formato digital, para além do domínio de regras de convivência em grupo. -----

Pretende-se igualmente observar se os alunos que evidenciaram mais dificuldades até aqui estão mais autónomos e se adquiriram mais vocabulário, de modo a ajustarem com mais facilidade diferentes imagens ao texto elaborado pelo seu grupo. -----

Será ainda realizada, no final deste mês, uma última ficha de trabalho individual, sendo expectável uma melhoria significativa dos resultados. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,



ANEXO 19 | PÓS-OBSERVAÇÕES

-----ATA Nº 1-----

No dia 10 de janeiro de 2017, pelas 15.30h, reuniram na Escola Básica e Secundária, onde está a ser realizado este estudo, a docente investigadora e a docente colaboradora de Educação Visual, tendo-se feito uma reflexão sobre as aulas videogravadas pela professora investigadora no primeiro período, nas quatro turmas do 9º ano, pretendendo-se, com a chegada em breve da professora colaboradora de Inglês, continuar a implementar estratégias de superação das dificuldades diagnosticadas. -----

Pela observação das primeiras aulas do primeiro período, constataram-se poucas interações aluno-professor, verificando-se um número elevado de interações aluno-aluno. As interações professor-aluno surgiram no contexto das dificuldades dos alunos, relativamente à pontuação dos textos e explicitação de vocabulário. Verificou-se ainda alguma agitação dos grupos, na tentativa de estruturar e organizar a história. -----

Notou-se uma utilização constante de recursos materiais, particularmente do dicionário. Contudo, este recurso, apesar de muito utilizado, foi quase sempre manuseado pelos mesmos alunos, não se verificando grande rotatividade no seio dos grupos. Este facto levou-nos a deduzir (análise inferencial) que, em cada grupo, há alunos que lideram e coordenam as atividades, atribuindo tarefas aos restantes elementos. São estes alunos que frequentemente tiram dúvidas aos colegas, recorrendo ao dicionário ou chamando a professora (interação aluno-professor). -----

Será aplicada brevemente (individualmente) uma ficha de trabalho, pretendendo diagnosticar-se e posteriormente melhorar as dificuldades a nível de técnicas de escrita, observando-se a forma como os alunos ultrapassam essas dificuldades, pela recorrência à utilização de recursos materiais, interações com o professor, com os colegas, etc. Nesta ficha, os alunos terão de utilizar diferentes categorias morfológicas para completar um texto; utilizar diferentes tempos verbais; juntar letras para formar palavras; utilizar diferentes adjetivos e pontuar um texto. -----

Sentiu-se alguma dificuldade na análise destas aulas videogravadas, inviabilizando-se a contagem da frequência dos comportamentos verificados, pelo facto de se tratar de trabalho em grupo. Pretende-se, assim, que na próxima semana seja feita uma observação a partir da grelha construída, nas turmas 9C1 e 9C2, focadas nos vários tipos de interação, em resultado das dificuldades diagnosticadas. Por incompatibilidade de horário da docente colaboradora de Inglês, nas turmas da docente investigadora (9I1 e 9I2) continuar-se-á com a videogravação de aulas e posterior análise de dados. -----

A docente colaboradora de Educação Visual iniciará em março/abril o trabalho com as turmas, para ilustração digital das histórias redigidas, pretendendo-se a observação de duas aulas por turma, com a duração de noventa minutos cada, num total de dezasseis aulas. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

-----ATA Nº2-----

No dia vinte e quatro de janeiro de 2017, pelas 15.30h, a professora investigadora e a professora colaboradora de Educação Visual refletiram sobre os resultados que as quatro turmas do nono ano obtiveram na ficha de trabalho número um. -----

A ficha de trabalho era composta por quatro exercícios, sendo o exercício A para completar um texto, escolhendo a categoria morfológica correta; o exercício B consistia na formação de palavras, pela junção de letras; o exercício C na escolha do melhor adjetivo para descrever personagens e o exercício D incidia na pontuação de um pequeno texto. Em conclusão, as quatro turmas obtiveram uma média positiva nos exercícios A, B e C, de 73%, 69% e 57%, respetivamente, e uma média negativa no exercício D - 27%. Assim, o resultado da ficha, nestas 4 turmas, traduz-se numa média de 54%, havendo uma média de 38% de níveis negativos e 62% de níveis positivos. Assim, 24% dos alunos tiveram negativa e 76% positiva. -----

No que respeita à gestão das dificuldades pelos alunos, nas quatro turmas do nono ano houve dezanove utilizações do dicionário ou de outros recursos, o que corresponde a uma média de 23%; houve vinte interações professor-aluno (24%); dezasseis interações aluno-professor (20%), não tendo sido permitidas interações aluno-aluno, por se tratar de um trabalho individual. -----

Concluiu-se, então, que deverão ser mais sistematicamente trabalhados alguns aspetos em exercícios posteriores, nomeadamente a interpretação e a pontuação de textos e a expansão ou alargamento de vocabulário. Assim, nas próximas aulas de projeto far-se-á um treino sistemático da leitura de diferentes histórias, acompanhado de questões de interpretação. A leitura será feita por seis alunos em cada aula (para uma melhor gestão do tempo), continuando-se com a produção escrita da história em cada grupo. Será posteriormente feita uma ficha de trabalho em grupo, com tipologia e cotações idênticas à primeira ficha, de modo a verificar-se as diferenças em termos de dificuldades sentidas. Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

-----ATA Nº 3-----

Aos sete dias do mês de fevereiro, pelas 15.30h, reuniram as duas docentes de Inglês (professoras investigadora e professora colaboradora) refletiram sobre as aulas observadas nas suas turmas. Foram utilizadas grelhas de observação focada nas turmas 9C1 e 9C2 (da professora colaboradora de Inglês, a qual regressou a 30 de janeiro) e videogravação nas turmas 9I1 e 9I2 (professora investigadora). -----

Tem sido bastante evidente o facto de as duas docentes estimularem os alunos a participar nos grupos, fornecendo, sempre que necessário, instruções claras sobre o trabalho pretendido, de forma a envolverem todos os alunos na produção textual escrita. -----

Tem-se constatado a existência de dificuldades na leitura, por um número considerável de alunos, tendo-se planeado iniciar as aulas de projeto com a leitura da obra (leitura extensiva) “*A Destination or a New Beginning?*”, obra sugerida pelas orientações programáticas para os alunos de 9º ano de Inglês. Tem-se reservado alguns minutos de leitura inicial, prosseguindo-se com a produção escrita da história. -----

Os alunos dos diferentes grupos comunicam frequentemente entre si informação relacionada com o texto a produzir, o que torna estas interações muito frequentes. Também solicitam constantemente a presença das professoras, para esclarecimento de dúvidas relativas ao vocabulário e estruturas gramaticais/utilização de tempos verbais. É também bastante evidente nas quatro turmas a manipulação constante do dicionário e/ou outros recursos materiais, verificando-se que os grupos atribuem entre si tarefas bem definidas, pelo facto de quase sempre os mesmos alunos a manipular o dicionário. -----

Verificou-se, ainda, que os alunos recorreram frequentemente à estrutura da Língua Materna, quando solicitam a presença das professoras e quando comunicam entre si, utilizando, muito pontualmente a Língua inglesa. Há ainda, um número reduzido de alunos que conversa e se dispersa nas atividades, demonstrando pouca responsabilidade, sendo necessário chamar à atenção, pensando-se na possibilidade de vir a alterar a constituição dos grupos, em algumas turmas. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

-----ATA Nº 4-----

Aos sete dias do mês de março, pelas 15.30h, reuniram as duas docentes de Inglês (professora investigadora e professora colaboradora) para refletiram sobre os resultados da ficha de trabalho número dois, realizada em grupo. -----

Nesta reunião, refletiu-se sobre os resultados que as quatro turmas do 9ºano obtiveram a qual foi realizada em grupo. A ficha de trabalho era composta por quatro exercícios, sendo

o exercício A para completar um texto, escolhendo a categoria morfológica correta; o exercício B consistia na utilização de palavras adequadas; o exercício C consistia em completar frases utilizando diferentes advérbios e conectores e o exercício D incidia na pontuação de um pequeno texto. Constatou-se que as turmas obtiveram as médias mais baixas nos exercícios D (40%) e C (42%). Nos exercícios A e B a média total das turmas foi de 64% e 93%, respetivamente. -----

Quanto à gestão de dificuldades pelos alunos, no total das turmas, 49% dos alunos utilizaram o dicionário/outro recurso (40 utilizações); houve dezassete interações professor- aluno (25%); houve dezasseis interações aluno-professor (25%) e ocorreram cento e noventa e seis interações entre alunos, no total das quatro turmas (25%). -----

No cômputo geral, a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho foi de 56%, registando-se uma média de 22% de negativas e 78% de positivas. Assim, pode também concluir-se que, no total das turmas, houve uma percentagem de 24% de negativas e 76% de positivas. Em conclusão, é necessário continuar a insistir na utilização de conectores, conjunções e advérbios e na pontuação de textos nas próximas aulas. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

-----ATA Nº 5-----

No dia vinte e um de março de 2017, pelas 15.30h, reuniram as docentes de Inglês (professora investigadora e professora colaboradora), tendo-se refletido sobre as dificuldades evidenciadas pelos alunos no início do período e a evolução que se tem constatado a nível da ajuda solicitada ao professor para esclarecimento de dúvidas de vocabulário e/ou sobre estruturas gramaticais a utilizar. As docentes reconheceram a necessidade de se continuar com os exercícios de leitura da *short-story* proposta para este ano de escolaridade, visto notar-se ainda muitas dificuldades na pronunciação de palavras, havendo muitos alunos que soletram. Foi pedido aos alunos que continuem a leitura da obra em casa, a título de treino para a leitura na sala de aula, o que alguns alunos não têm feito. -----

As docentes estiveram a comparar as grelhas de observação feitas ao longo deste segundo período e nota-se, pela diminuição da frequência das interações entre o professor-aluno e pela menor recorrência à utilização do dicionário e outros recursos, uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos das diferentes turmas. -----

Resolveu-se, assim, que brevemente será realizada mais uma nova ficha de trabalho (nº3), devendo manter-se a mesma estrutura das fichas anteriores, integrando-se, desta vez, um exercício de tradução, por forma a avaliar a evolução dos alunos ao longo do projeto, no domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais.-----

Continuar-se-á com a observação das aulas nas turmas da professora colaboradora de Inglês e com a videogravação nas turmas da professora investigadora, sendo expectável a quase conclusão da história pelos diferentes grupos das quatro turmas. -----
Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

████████████████████

████████████████████

-----ATA Nº 6-----

No dia três de abril de 2017, pelas 17h, reuniram a docente de Inglês e de Educação Visual com a docente investigadora, tendo a docente de Educação Visual assumido o compromisso de iniciar o trabalho com os alunos das quatro turmas do 9º ano no 27 de abril, em virtude de ter estado ocupada com outros projetos e, por isso, não ter sido possível iniciar este trabalho em fevereiro/março, como desejável. Contudo, durante o segundo período, já foi pedido aos alunos das quatro turmas que decidissem quais as imagens que pretendiam integrar no seu trabalho e se pretendiam fazer alterações na constituição dos grupos. Foi elaborada conjuntamente pelas três docentes a grelha de observação focada para as aulas de Educação Visual. -----

As docentes refletiram sobre os resultados dos alunos na terceira ficha de trabalho e concluíram o seguinte: -----

As quatro turmas obtiveram uma média de 91% de respostas certas; no exercício B 88% de respostas certas; no exercício C, a média de respostas certas das quatro turmas foi de 82% e no exercício D obtiveram uma média de 61% de respostas certas. Constatou-se que as turmas obtiveram as médias mais baixas nos exercícios D (61%) e C (82%). No cômputo geral, a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho foi de 78%, não se registando negativas. Assim, concluiu-se que, contrariamente à última ficha de trabalho em grupo, todas as turmas obtiveram média positiva, o que revela já uma evolução considerável a nível do domínio da produção escrita. Acrescente-se o facto de não ter sido permitido aos alunos nesta ficha de grupo, consultar nenhum recurso material, o que acontecerá também na próxima ficha de trabalho individual (e última), a realizar em abril. - Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

████████████████████

████████████████████

████████████████████

-----ATA Nº 7-----

No dia dois de maio de 2017 reuniram-se as docentes de Inglês (professora investigadora e professora colaboradora), a fim de analisarem os resultados obtidos pelos alunos na ficha de trabalho número quatro. -----

Relativamente ao total das turmas, nos exercícios A e B, as quatro turmas obtiveram uma média de 73% de respostas certas; no exercício C, a média de respostas certas das quatro turmas foi de 47% e no exercício D obtiveram uma média de 77% de respostas certas. Constatou-se, então, que as turmas obtiveram as médias mais baixas no exercício C (47%). Tratou-se de um exercício de tradução de texto, concluindo-se que os alunos, de uma maneira geral, continuam com dificuldades a nível do domínio de vocabulário elementar, para o nível de escolaridade em que se encontram. Dever-se-á continuar com exercícios de leitura e de compreensão dos textos, de forma a permitir que os alunos tomem contacto com várias categorias morfológicas, para ampliarem a sua área vocabular e melhorarem a construção frásica. No cômputo geral, a média atingida pelas quatro turmas no total da ficha de trabalho foi de 67%, verificando-se 82% de positivas e 18% de negativas. -----

Relativamente à gestão de dificuldades pelos alunos, não foi permitida a utilização do dicionário ou qualquer outro recurso material (contrariamente à primeira ficha, também individual) e não foram permitidas interações entre alunos, tal como na ficha número um. Assim, no total das turmas, houve quatro interações professor- aluno (25%) e houve nove interações aluno- professor, o que corresponde a 25%. -----

Comparativamente com os resultados da ficha número um (também individual), podemos dizer que houve uma melhoria dos resultados nas quatro turmas, não obstante a utilização constante da LM. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

-----ATA Nº 8-----

No dia dezasseis de maio de 2017 reuniram-se as docentes de Inglês (professora investigadora e professora colaboradora) e a docente de Educação Visual, a fim de analisarem os resultados obtidos pela observação das duas aulas de noventa minutos em cada turma. -----

Após reflexão sobre a observação de aulas de EV nas quatro turmas, os alunos, numa primeira fase, revelaram alguma desorganização, o que obrigou a professora a incentivar mais ou menos frequentemente a participação dos alunos nos grupos, vendo-se, muitas vezes, na necessidade de fornecer frequentemente instruções de forma clara e concisa, pois houve grupos que não estavam a realizar o trabalho pedido. Sempre que necessário a docente circulou pelos grupos, disponibilizando-se para ajudar, controlando a participação de alguns elementos mais apáticos. Sempre que solicitada, a professora

forneceu feedback exemplificativo às dúvidas dos alunos, permitindo uma maior e melhor compreensão das tarefas pretendidas.-----

Inicialmente, houve grupos que tiveram algumas dificuldades em adequar os textos às imagens, mas essas dificuldades foram-se dissipando ao longo das aulas, diminuindo a solicitação da presença do professor para esclarecimento de dúvidas. Inicialmente alguns alunos revelaram dominar algumas vezes autonomamente os recursos digitais disponíveis. Progressivamente, os discentes revelaram mais autonomia e desenvoltura na condução das atividades propostas, socorrendo-se bastante da ajuda dos colegas. -----

As professoras colaboradoras refletiram sobre todas as aulas observadas durante o Projeto *Storytellers*, nas disciplinas de Inglês e Educação Visual, tendo referido que foi muito gratificante trabalhar com todas as turmas, tendo os alunos revelado, na sua maioria, muito empenho, organização e esforço em ultrapassarem as suas dificuldades. Ao longo das aulas, verificou-se uma evolução nas duas disciplinas a nível da qualidade dos trabalhos produzidos, fruto do trabalho colaborativo levado a cabo pelas três docentes, alterando as práticas colaborativas de supervisão horizontal entre pares professores/professores e promovendo práticas colaborativas entre alunos/alunos.-----

Os alunos continuarão, nas próximas semanas, fora da sala de aula, a trabalhar no projeto, de forma a terminarem a compilação do livro, o qual ficará disponível para consulta na BE, como material pedagógico para melhorar a expressão oral e escrita dos alunos do Agrupamento. -----

Nada mais havendo a tratar encerrou-se a reunião, da qual se lavrou a presente ata, que será assinada nos termos da lei. -----

As docentes,

